

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANISTICKÁ A
PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Studijní program: Vychovatelství
Studijní obor Pedagogika volného času
(kombinace)

**Pedagogicko-psychologický přístup k osobám
s přidruženým mentálním postižením**

Pedagogic-psychological approach to people
with inter current mental handicap

Bakalářská práce: 08-FP-KPP-13

Autor:

Barbora Šimonová

Podpis:

Adresa:

Na Šumavě 15

466 02, Jablonec nad Nisou

Vedoucí práce: PaedDr. Ivona Futschiková

Počet:

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
63	2	17	3	42	3

V Liberci dne: 25. 11 2009

TU v Liberci, FAKULTA PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Studentská 2 Tel.: 048/535 2515 Fax: 048/535 2332

Katedra: Pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát) Barbora Šimonová

adresa: Na Šumavě 15, Jablonec nad Nisou, 466 02

obor (kombinace): pedagogika volného času

Název BP: Pedagogicko-psychologický přístup k osobám s přidruženým mentálním postižením

Název BP v angličtině: Pedagogic-psychological approach to people with inter current mental handicap

Vedoucí práce: PaedDr. Ivona Futschiková

Konzultant:

Termín odevzdání: květen 2009

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 25.2.2008

.....
.....

děkan

.....
.....

vedoucí katedry

Převzal (kandidát):

Datum: 28.3.2008

Podpis:
.....

Cíl:

Komparace míru zapojení mezi mentálně postiženými lidmi se zdravou běžnou populací mladšího školního věku u deinhibitorů, didaktických a tvořivých her.

Předpoklady:

možnost pracovat v ústavu sociální péče se skupinou mentálně postižených lidí
spolupráce v zájmovém kroužku pro mladší školní věk
prostudování dostupné odborné literatury
analýza textů a autorů
zpracování teoretické části práce na základě pramenů
výzkum zpětné vazby a zjištění konkrétních výsledků

Metody:

Využití souboru her
pozorování
rozhovor

Literatura:

VÁGNEROVÁ, MARIE. *Psychopatologie pro pomáhající profese : variabilita a patologie lidské psychiky*.

Vyd. 3. Praha : Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0

ČINČERA, JAN. *Práce s hrou pro profesionály*. Vyd. 1. Praha : Grada, 2007. 115 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1974-0.

ŠVARCOVÁ - SLABINOVÁ, IVA. *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče*.

Vyd. 3., přeprac. Praha : Portál, 2006. 198 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-060-7.

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce.

Datum: 25.11 2009

Podpis:

Poděkování

Na tomto místě děkuji vedoucí diplomové práce PaedDr. Ivoně Futschikové za ochotu a trpělivost při spolupráci. Poskytla mi odborné vedení a spoustu cenných rad.

Poděkování patří také zaměstnancům a obyvatelům z Ústavu sociální péče Horní Maxov za příjemnou spolupráci při vytváření této práce.

Pedagogicko-psychologický přístup k osobám s přidruženým mentálním postižením

Resumé

Bakalářská práce se zabývá pedagogicko-psychologickým přístupem k osobám s přidruženým mentálním postižením. Teoretická část je věnována vysvětlením základních pojmů oboru speciální pedagogika a psychopedie. Zvláště je kapitola, která je zaměřena na hru v životě jedince.

Cílem výzkumné části je ověřit možnosti hry mentálně postižených jedinců v komparaci se zdravou populací žáků mladšího školního věku. Tato část je zaměřena na kvalifikovaný výzkum a zabývá se individuálními možnostmi zvoleného vzorku respondentů. Cílem práce bylo porovnat míru zapojení mezi mentálně postiženými lidmi se zdravou běžnou populací mladšího školního věku u deinhibitizérů, didaktických a tvořivých her.

Klíčová slova

mentálně postižení, hra, dítě mladšího školního věku, výchova a vzdělávání

Pedagogic-psychological approach to people with inter current mental handicap

Summary

Bachelor's thesis deals with the pedagogical and psychological treatment of persons with mental disabilities associated. The theoretical part is devoted to explaining the basic concepts of special education and psychopedie. Especially chapter is to focus on the game in the life of the individual.

The aim of the research is to verify the possibility of the game mentally disabled individuals in comparison with healthy populations of the younger pupils of school age. This section is aimed at qualified research and deals with individual options selected sample of respondents. The aim of this work was to compare the degree of involvement of the mentally disabled people with a healthy general population under the age of school age in deinhibitizérů, educational and creative games.

Keywords

mentally disabled, the game, younger children of school age, education

**Pädagogisch-psychologische Ansatz für Menschen mit psychischen
Behinderungen im Zusammenhang**

Zusammenfassung

Bachelor-Thesis befasst sich mit der pädagogischen und psychologischen Behandlung von Menschen mit geistiger Behinderung in Verbindung. Der theoretische Teil ist für die Erläuterung der grundlegenden Konzepte der besonderen Bildungs- und psychopädie. Besonders Kapitel ist die Konzentration auf das Spiel in das Leben des Einzelnen.

Das Ziel der Forschung ist die Überprüfung der Möglichkeit, das Spiel geistig behinderte Menschen im Vergleich mit gesunden Bevölkerung in den jüngeren Schülerinnen und Schüler im schulpflichtigen Alter. Dieser Abschnitt richtet sich an qualifizierte Forschung und befasst sich mit den einzelnen Optionen ausgewählten Stichprobe der Befragten. Das Ziel dieser Arbeit war es, den Grad der Beteiligung der geistig behinderten Menschen mit einer gesunden Bevölkerung im Alter von schulpflichtigen Alter in deinhitizérû-, Bildungs- und kreativen Spielen.

Schlagworte

geistig Behinderte, das Spiel, bei jüngeren Kindern im schulpflichtigen Alter, Bildung und Ausbildung

Obsah

A) ÚVOD.....	9
B) TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Vymezení pojmu mentální retardace.....	11
1.1 Hlavní znaky mentální retardace.....	12
1.2 Četnost výskytu lidí mentálně postižených v populaci.....	13
1.3 Klasifikace mentální retardace.....	13
1.3.1 Lehká mentální retardace (F70, IQ 50 – 69).....	14
1.3.2 Středně těžká mentální retardace (F71, IQ 35 – 49).....	14
1.3.3 Těžká mentální retardace (F72, IQ 20 – 34).....	15
1.3.4 Hluboká mentální retardace (F73, IQ <20).....	16
1.3.5 Jiná mentální retardace (F78).....	16
1.3.6 Nespecifikovaná mentální retardace (F79).....	16
1.4 Etiologie vzniku mentální retardace.....	17
2 Výchova a vzdělávání osob s mentální retardací.....	20
2.1 Z historie péče o mentálně retardované	20
2.2 Současný systém edukace mentálně retardovaných jedinců.....	22
2.2.1 Poradenská činnost.....	22
2.2.2 Předškolní vzdělávání.....	23
2.2.3 Vzdělávání v období povinné školní docházky.....	23
2.2.4 Profesní příprava mládeže	24
2.2.5 Další vzdělávání dospělých s mentální retardací.....	26
2.3 Alternativní a augmentativní komunikace.....	26
2.4 Ústavy sociální péče	28
2.4.1 Klasifikace ústavů sociální péče pro mentálně retardované osoby.....	29
3 Význam hry v životě jedince.....	32
3.1 Hra jako pojem.....	32
3.1.1 Klasifikace her.....	33
3.2 Hra mladšího školního věku.....	34
3.3 Hra mentálně retardovaných.....	34
3.4 Didaktická a tvořivá hra, deinhbitizér.....	35
C) PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4 Úvod.....	37
4.1 Výzkumný projekt.....	39
4.2 Hypotézy.....	39
4.3 Metody.....	40
4.4 Aktivita.....	40
4.4.1 Tvořivé hry.....	41
4.4.2 Didaktické hry.....	45
4.4.3 Deinhbitizéry.....	48
5 Vyhodnocení hypotéz.....	51
6 Rozhovor.....	55
D) Závěr.....	58
E) SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	59
F) SEZNAM PŘÍLOH.....	63

A) ÚVOD

Již přes tři roky pracuji jako dobrovolnice u lidí s mentálním postižením v ústavu sociální péče Horní Maxov. Zajišťuje komplexní péči těmto osobám od plnoletosti. Setkávám se většinou s klienty v lehkém a ve středním pásmu mentálního postižení. Nejsou ve větší míře pohybově omezeni, a proto mohou vyrábět rukodělné výrobky na prodej. Avšak stavá se, že pár klientů zůstává doma bez programu, poněvadž dílny mají svou omezenou kapacitu či někteří lidé pracovat nemohou ze zdravotních důvodů.

Pozorovala jsem, že většina klientů, zůstávajících doma, neví, co ve svém volném čase mají dělat. Velmi se těší pouze na jídlo, což je typickým znakem osob poznamenaných ústavní výchovou. Zaměstnanci jsou ochotni provádět volnočasové aktivity s uživateli. Bohužel při správném dodržování denního harmonogramu je čas na hry poněkud omezen. Ústav ovšem zajišťuje klientele během roku všestranný program. Probíhají zde tancovačky, karnevaly, sportovní utkání, výlety do blízkého i širokého okolí či týdenní tábory pro zdatnější. Avšak jakým způsobem budou trávit svůj získaný volný čas během dne klienti, je pouze na asistentech domácností.

Rozhodla jsem se, že moje bakalářská práce se bude věnovat převážně mentálně postiženým občanům. Cílem mé práce bude zjistit míru zapojení těchto lidí u deinhibitizérů, didaktických a tvořivých her. Zvolené aktivity vyzkouším i na skupinu zdravé populace mladšího školního věku, se kterou spolupracuji v zájmovém kroužku také tři roky. Pokusím se porovnat míru zapojení v činnosti mezi postiženými dospělými osobami, a mladšími dětmi. Musíme se vyvarovat omylu, který by spočíval v tom, že zjištěné informace o těchto skupinách, jsou srovnatelné. Jsou si naopak nerovnocenné. Mentálně postižený člověk není dítě, i když se může zdát jeho chování dětské.

Práci budu členit na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se budu věnovat charakteristice mentálního postižení, jeho klasifikaci, příčinám vzniku, výchově a vzdělávání. V poslední kapitole zmíním také způsoby členění her.

V praktické části budu zkoumat průběh různých her, které se budou hrát s klienty z ústavu sociální péče Horní Maxov a s žáky mladšího školního věku ze zájmového kroužku. Cílem bude klasifikovat jednotlivé hry a jejich prostřednictvím podat návod, jak s mentálně postiženými pracovat a umožnit jim, pokud možno, pozitivní prožitek z absolvovaných her. Závěrem chci doporučit seznam her, které se mi během mého průzkumu jevily pro zvolený vzorek nejproduktivnější.

B) TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části práce je charakterizovat mentální postižení, jeho klasifikaci, příčiny vzniku, výchově a vzdělávání.

„Každá lidská bytost má absolutní hodnotu,
protože je neopakovatelná...“

T. G. Masaryk

1 Vymezení pojmu mentální retardace

Termín „*mentální retardace*“ se začal používat v roce 1959 po konferenci světové zdravotnické organizace - WHO v Miláně (Švingalová D., 2003). Avšak Americká společnost pro mentální deficienci – AAMD už ve třicátých letech dvacátého století tento pojem použila poprvé. (Vítková M., 2004)

Definice pojmu mentální retardace je nejen v naší literatuře řada. Je těžké stanovit toto označení, protože každá definice zdůrazňuje jiná hlediska a různé postoje autorů. (Renotírová M., Ludíková L. a kol., 2006). Jak píše Švingalová (2003 s. 19), je velmi důležité stanovit jednotnou definici....*“na základě jednotného pojetí MR lze řešit i praktické problémy související se vzděláváním a výchovou, péčí, potřebnými službami a podporami těmto osobám“*

Definování mentální retardace je ovlivněno řadou kritérií a faktorů. Podle toho, z jakých hledisek je autoři vytvářeli, je možné definice mentální retardace rozdělit. (Renotírová M., Ludíková L. a kol., 2006)

O definici mentální retardaci a o sjednocení všech hledisek se pokusil Dolejší Mojmir (1977, s. 34):*“Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatečích genetických vloh, na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání, na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní, na deficitním učení, na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech individua po opakovaných stavech frustrace i stresu, na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti“*

Dále uvedu další definice pojmu mentální retardace od současných autorů publikací. Jako poslední zmíním definici dle Americké asociace pro mentální retardaci - AAMR, která vyzdvihuje do popředí individuální podporu jedince.

Iva Švarcová (2001, s. 24) popisuje za mentálně retardované takové jedince,

„u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování“

Doktorka Dana Janatová (2006) definuje mentální retardaci jako stav, ve kterém došlo k částečnému či plnému zastavení duševního vývoje do druhého roku života dítěte. Práví, že pokud k tomuto narušení dojde později, stanovuje se diagnóza demence.

Definice podle Vágnerové (1999, s. 146): *„postižení je definováno jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem výchovně stimulován“*.

Klasifikace mentální retardace podle Americké asociace pro mentální retardaci z roku 2002 je vymezená takto: *„Mentální retardace je snížená schopnost (disability) charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje v pojmových, sociálních a praktických adaptačních dovednostech“* (Šiška, 2005, s. 10).

Pro aplikaci této definice Americká asociace pro mentální retardaci stanovila pět předpokladů:

- 1. „Snížení aktuální funkčnosti musí být posuzováno v souvislosti s prostředím komunity typické pro daný věk a kulturu jedince.*
- 2. Bere v úvahu kulturní a jazykovou rozmanitost také (individuální) rozdíly v komunikaci, vnímání, pohybových možnostech a v chování.*
- 3. U každého jedince se vedle omezení vyskytují i silné stránky.*
- 4. Zjišťování limitů má jít ruku v ruce s vypracováním systémů cílené podpory.*
- 5. S vhodnou individuální podporou dojde k celkovému zlepšení kvality života člověka s mentální retardací“* (Šiška, 2005, s. 10).

1.1 Hlavní znaky mentální retardace

- postižení je vrozené nebo časně získané
- postižený má problémy přizpůsobit se nároků běžného života, má nižší úroveň rozumových schopností a omezenou dovednost učit se
- postižení je trvalé, je však možné určité zlepšení v závislosti na etiologii (Vágnerová, 1999)

1.2 Četnost výskytu lidí mentálně postižených v populaci

Podle údajů Národní rady zdravotně postižených (NRZP, 2009), které poskytl Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, bylo v roce 1991 v české populaci 300 000 tisíc mentálně postižených občanů. Přesný počet lidí s mentální retardací není v naší společnosti doposud znám. Ani dnes není v našich podmínkách vytvořena úplná evidence. Je nutné vycházet důsledně z dodržování lékařského tajemství.

Počet osob s mentální retardací celosvětově stoupá. *„Vzrůst počtu lidí s mentálním postižením se vysvětluje rovněž jako důsledek lepší péče pediatrií o novorozence, jejímž výsledkem je snižování novorozenecké a kojenecké úmrtnosti.“* (Švarcová I., 2000, s. 32)

V naší i světové literatuře se obecně udává odhad výskytu dvou až tříprocentní s nerovnoměrným rozložením vzhledem k hloubce postižení i vzhledem k pohlaví, kde mírně větší převahu má mužská populace (Kvapilík J., Černá M., 1990). V jednotlivých věkových skupinách není mentální retardace taktéž rovnoměrně zastoupena. Ve školním věku je největší procento podchyceno (Švingalová D., 2003).

1.3 Klasifikace mentální retardace

Ačkoliv při klasifikaci je užíváno nejrůznějších hledisek, klasifikace vyjádřená inteligenčním kvocientem – IQ je jediná, která byla přijata mezinárodně. Musíme však brát na zřetel, že *„číselné hodnoty IQ je nutné pojímat jen jako vodítko s vědomím, že vyšetřením nikdy nezískáme přesnou hodnotu IQ. Rozhodující pro určení pásma retardace musí být vždy kvalita zvládání životních nároků člověka v jeho prostředí“* (Říčan P., Krejčířová D. a kol., 1997, s. 151).

S účinností od 1.1. 1993 se usneslo přijmout 43. plenární zasedání Světové zdravotnické shromáždění Mezinárodní klasifikaci nemocí, ve znění desáté decenální revize s novým názvem „Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10)“. Tato klasifikace je v České republice v platnosti od roku 1994. Aktualizované vydání MKN-10, vydané Světovou zdravotnickou organizací v roce 2004, vstoupilo v platnost od 1.1. 2009. (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2009)

Mentální retardace je zařazena do oboru psychiatrie a proto má první označení písmeno F (Švingalová D., 2006).

Iva Švarcová (2000) dělí klasifikaci mentální retardace do šesti základních kategorií:

- lehká mentální retardace F70, IQ 50 - 69
- středně těžká mentální retardace F71, IQ 35 - 49
- těžká mentální retardace F72, IQ 20 - 34
- hluboká mentální retardace F73, IQ 0 - 19
- jiná mentální retardace F78
- nespecifikovaná mentální retardace F79

1.3.1 Lehká mentální retardace (F70, IQ 50 – 69)

Jedná se o nejrozšířenější formu. Diagnostikována je zpravidla kolem předškolního věku. V prvním roce bývá dítě opožděno jen mírně, nebo je zcela v rámci normy. Dítě se naučí mluvit později, nicméně řeč si osvojí. Retardace se stává zjevnou až na vyšších vývojových úrovních. Mnozí postižení mají problémy se čtením a psaním. Postižena je také schopnost abstrakce a logického uvažování, užívají jen konkrétní označení. Jsou schopni se učit, zvládnou výuku v základní škole speciální. „*Specifické poruchy učení jsou mezi dětmi s lehkou MR dokonce častější než v běžné populaci, protože mívají společný etiologický podklad v časném organickém postižení CNS*“ (Říčan P., Krejčířová D. a kol., 1997)

Většina těchto lidí se po ukončení školní docházky vyučí v učebních oborech nebo se zaučí pro jednoduchá zaměstnání. Někteří jsou schopni po nácviku samostatně docházet do práce, vykonávat manuální činnosti i s mírnou pomocí zvenčí samostatně bydlet. Rady či menší míru pomoci potřebují jedinci pouze při zvládání nových složitějších životních situacích.

Udává se, že tuto skupinu tvoří kolem 85 % lidí s mentální retardací. V různé míře se mohou projevit i přidružené chorobné stavy, jako je autismus a další vývojové poruchy, poruchy chování, epilepsie nebo tělesné postižení.

1.3.2 Středně těžká mentální retardace (F71, IQ 35 – 49)

Bývá zachycena již v kojeneckém nebo v batolecím období. Opožďuje se jak vývoj pohybový, tak zejména vývoj řeči, která je značně omezena. V průběhu dětství si většinou lidé osvojí alespoň minimální slovní zásobu, postačující pro základní

dorozumívání a konverzaci. Jejich verbální projev je chudý, agramatický a špatně artikulovaný. Některé děti se středně těžkou mentální retardací zvládnou elementární základy trivia – čtení, psaní, počítání. Dříve byla tato skupina osvobozována od povinnosti školní docházky. Dnes, podle školského zákona, mají právo na vzdělání všechny děti, a to včetně lidí s těžkou či hlubokou mentální retardací. (Školský zákon 561/2004 Sb.)

Středně těžce mentálně retardovaní lidé jsou schopni při kvalitním a cíleném vedení dobře zvládnout dovednosti sebeobsluhy. Potřebují však dohled a občasnou pomoc v složitějších situacích.

V dospělosti zvládnou jednoduché pracovní činnosti. Mnozí uplatní své pracovní dovednosti v chráněných dílnách. Zpravidla bývají plně mobilní a fyzicky aktivní. Někteří jsou schopni žít poměrně samostatným životem v rámci programů chráněného či komunitního bydlení s vhodně upravenými vnějšími podmínkami.

V této skupině jsou značné rozdíly v povaze schopností. Někdo se nenaučí mluvit vůbec, i když může rozumět jednoduchým verbálním instrukcím, druzí se naučí jednoduché konverzaci. Někteří jedinci dosahují vyšší úrovně v dovednostech senzoricko-motorických, jiní jsou schopni sociální interakce a komunikace.(Švarcová I.,2001). Skupinu tvoří 10 až 12 % mentálně retardovaných. Retardace psychického vývoje je většinou kombinovaná epilepsií, tělesnými, neurologickými a dalšími duševními poruchami. (volně podle Valenta M., Müller O., 2004)

1.3.3 Těžká mentální retardace (F72, IQ 20 – 34)

Výrazná retardace je u těchto jedinců zřetelná už od útlého věku. Projevy jsou podobné typu mentální retardace výše uvedené, potíže jsou ale výraznější. Ve většině případů jde o postižení kombinované, přidružuje se tu k postižení rozumových schopností i těžší postižení pohybové či porucha zraku nebo sluchu. Dokáží zvládnout základní sebeobsluhu, potřebují však výraznou míru dopomoci.

Řeč bývá omezena na skřeky, jednotlivá slova či echolálie¹. Jejich výuka je především zaměřena na zvládnutí základní komunikace, která může být pomocí alternativních komunikačních systémů, základů sebeobslužných dovedností a na porozumění běžným sociálním situacím (Říčan P., Krejčířová D. a kol., 1997). Jejich učení je však značně omezeno a vyžaduje dlouhodobé úsilí.

¹ Echolalie je bezděčné mimovolní opakování slyšených koncových slabik, slov, mluvních taktů i celých vět pronášených druhou osobou. (Edelsberger L.,2000)

V dospělosti se při správném vedení mohou těžce mentálně retardovaní uplatnit v chráněných dílnách. Pracovní dovednosti bývají elementární, použijí je avšak i při každodenních životních činnostech. Lidé, zapojeni do běžného života a společnosti, vyžadují rozsáhlou podporu.

Tato skupina tvoří 3 – 5 % mentálně retardovaných.

1.3.4 Hluboká mentální retardace (F73, IQ <20)

IQ těchto jedinců nelze přesně změřit, je jen pouze odhadováno na nižší než 20. Chápání a používání řeči je velice omezeno. Dorozumívání je na nonverbální úrovni – skřeky, mimikou a pohyby. Je nutná trvalá péče i v těch nejzákladnějších životních úkonech. Často je narušena hybnost, mnohdy se však jedná o úplnou imobilitu.

Cílem výuky u dětí s hlubokou mentální retardací je maximální možné naplnění kapacity každého dítěte s využitím jeho silných stránek a dosažení co největší samostatnosti v dospělém životě. „*V současné době jsou již známy metodické postupy, s jejichž pomocí je možné rozvíjet u části lidí s hlubokou MR řadu dovedností (komunikaci, pracovní chování, motorické dovednosti)*“ (Čadilová V., Jůn H., Thorová K. a kol., 2007, s. 28)

Postižený jedinec se může při dohledu a vedení podílet na domácích a praktických úkonech. Také lze dosáhnout nejzákladnějších zrakově prostorových orientačních dovedností.

Tvoří 1 – 2 % z populace mentálně retardovaných. Retardace je ve většině případů spojena s dalšími problémy. Častá je kombinace postižení zraku, sluchu, nebo těžké neurologické nedostatky a epilepsie či nejtěžší formy pervazivních vývojových poruch.

1.3.5 Jiná mentální retardace (F78)

Tato diagnostika se stanoví, pokud není možné změřit a určit stupeň intelektu pomocí obvyklých metod z důvodů pro přidružené postižení smyslové, tělesné a u osob s těžkými poruchami chování či s autismem. (Švarcová I., 2000)

1.3.6 Nespecifikovaná mentální retardace (F79)

Tato kategorie se používá pokud je mentální retardace prokázána, ale není

dostatek podkladů pro přesné zařazení jedince do jedné ze shora uvedených kategorií. (Švarcová I., 2000)

1.4 Etiologie vzniku mentální retardace

Etiologie mentální retardace není vždy jednotná. Většinou vzniká součinností více faktorů, které se vzájemně podmiňují, prolínají a spolupůsobí. Ačkoliv věda značně pokročila, stále ještě neznáme u třetiny případů příčiny mentální retardace (Valenta M., Müller O., 2004). Jde však vždy o organické poškození mozku.

Příčiny bývají kategorizovány podle různých klíčů, hovoří se většinou o

➤ **exogenních příčinách (vzniklé vlivem prostředí)**

Jedná se o příčiny vnější, způsobené teratogenními faktory². Podle charakteru jdou rozčlenit na faktory fyzikální, biologické a chemické.

- a) K fyzikálním faktorům patří zejména úrazy, RTG záření během těhotenství a mechanické poškození při porodu
- b) K faktorům chemickým se řadí především alkohol, nikotin, drogy, léky během těhotenství bez konzultace s lékařem a vlivy životního prostředí
- c) Faktory biologické zahrnují virové choroby (např. zarděnky), bakteriální choroby (hlavně tuberkulóza) a onemocnění způsobená vyššími organismy (především taxoplasmóza), hormonální poruchy, placentární poruchy či imunologický konflikt mezi Rh negativní matkou a Rh pozitivním plodem. (Švingalová D, 2003)

Mohou se také rozdělit podle doby působení na prenatálně, perinatálně a postnatálně. (Pipeková J., 2006)

- a) V prenatálním období (před narozením dítěte) se jedná zejména o infekci matky během těhotenství, její úrazy a špatnou výživu či působení záření a toxických látek.
- b) V perinatálním období (během porodu a bezprostředně po něm) jde především o hypoxii plodu, kdy dochází k nedostatku kyslíku z důvodů protrahovaného porodu či obtočením pupečníku kolem krku. Mentální retardace může vzniknout i při velké mechanické síle vyvinuté na hlavičku plodu, nebo při infikování plodu za porodu.

² Teratogeny jsou škodlivé látky negenetické povahy, které svými účinky mohou vyvolat časně získané nebo vrozené vady (Švingalová D., 2003)

- c) V postnatálním období (do dvou let věku dítěte) může způsobit mentální retardaci infekce novorozeněte, záněty mozku, údery do hlavy i špatná výživa.

➤ **endogenních (genetických, dědičných) příčinách**

Jedná se o příčiny vnitřní, způsobené poruchami ve struktuře a funkci genového aparátu. Švingalová (2003) uvádí, že tato mentální retardace je z důsledků chromozomální aberace (Downův syndrom) působena poruchami metabolismu, polygenní dědičností a poruchami počtu pohlavních chromozómů (Turnerův a Klinefelterův syndrom).

- a) Downův syndrom – jedná se z 95 % o chromozomální onemocnění – trizomii 21. chromozonu. Zbývajících 5 % tvoří translokace (dědičná forma) a mozaicismus (nadbytečný chromozon se vyskytuje pouze v některých tělových buňkách). „*Downův syndrom je jedním z nejčastějších vrozených syndromů. Patří k nejběžnějším chromozomálním poruchám a je také nejčastěji rozpoznatelnou příčinou mentální retardace*“ (Selikowitz M., 2005, s. 39). Poprvé popsal charakteristické rysy Downova syndromu doktor John Langdon Down v roce 1866. V tomto roce byla uznána jako samostatná diagnóza. Avšak až v roce 1957 zjistil francouz Leujeun trisomii 21. chromozonu (Švingalová D., 2003).

Lidé s tímto syndromem mají určité fyziognomické zvláštnosti. Žádné dítě nemá všechny příznaky. U většiny dětí lze diagnózu stanovit ihned při narození nebo krátce po něm. Kvůli nedostatečně vyvinutým obličejovým kostem a malému nosu mají tyto lidé plošší rysy. Oční víčka jsou šikmá a úzká a ve vnitřním koutku očí bývá kožní řasa. Lidé s downovým syndromem jsou menšího vzrůstu, ruce a chodidla mají také malá. Na dlani se jim objevuje příčná rýha či mezera mezi prvním a druhým prstem na noze. (Čadilová V., Jůn H., Thorová K. a kol., 2007). Mentální retardace je většinou v pásmu lehké při spodní hranici až po spodní hranici středně těžké. Pravděpodobnost, že se narodí dítě s downovým syndromem, vzrůstá s věkem matky. Ale až 20 % všech dětí se syndromem se narodí matkám mladším 25 let. (Selikowitz M., 2005)

- b) Turnerův syndrom je způsoben poruchou počtu pohlavních chromozómů. Tato porucha postihuje pouze dívky, které mají o jeden pohlavní chromozom méně.

V roce 1938 si americký lékař Henry Turner všiml společných znaků u svých pacientek: malá postava, chybějící pubertální vývoj, kožní řasa na krku, nižší

vlasová hranice vzadu na krku či omezenou schopnost natáhnout paže v loketních kloubech do přímky. Na jeho počest se vžilo označení Turnerův syndrom, když zveřejnil svoje pozorování do lékařského časopisu.

Švingalová uvádí, že tento syndrom může i nemusí způsobit mentální retardaci. (Švingalová D.,1999). „*Některá děvčata s Turnerovým syndromem dosahují při testech inteligence lepších výsledků ve slovní (verbální) složce než v úkolech neverbálních (psaných, kreslených či matematických). Jejich slabší stránkou může být nesoustředěnost a poněkud horší prostorová představivost, potřebná právě při řešení matematických zadání.*“ (Pediatrická klinika fakultní nemocnice v Motole)

Turnerův syndrom se už nepovažuje za nemoc. Jedná se spíše o soubor příznaků a obtíží, které nejsou trvalého rázu a lze je úspěšně řešit.

Klinefelterův syndrom postihuje chlapce, kteří mají o jeden (i více) chromozom(ů) x navíc. Pravděpodobnost narození dítěte s tímto syndromem stoupá s věkem matky. Chlapci jsou vyššího vzrůstu, neplodní, mají poruchy chování i učení a nedostatečný růst vousů či pubického ochlupení. Často se vyskytuje v kombinaci s mentální retardací (Švingalová D., 2003).

- c) Mentální retardace způsobená poruchami metabolismu tvoří asi 8 % celkového počtu mentální retardace. Většina těchto poruch má negativní vliv na inteligenci (Švingalová D., 2003). Mezi tyto poruchy patří především:

Fenylketonurie – kdy pro vrozený nedostatek jaterního enzymu nedochází k rozložení aminokyseliny fenylalaninu. Fenylalanin se hromadí v těle a proto dochází k poškození orgánů, zejména mozku. Při správném a včasném postupu lze u dítěte zachovat správný duševní vývoj (Edelsberger L.,2000).

Galaktosemie - kdy v organismu dochází k hromadění mléčného cukru. V důsledku toho se poškozují játra. Člověk je menšího vzrůstu, má šedý zákal a mentální retardaci. (Švingalová D., 2003)

Kretenismus – je nejtěžší forma, kdy už od počátku vývoje mozek trpí nedostatkem jódu. Po stránce psychické člověk trpí mentální retardací různého stupně (Edelsberger L.,2000).

- d) Snížení rozumových schopností na základě polygenní dědičnosti je nejpočetnější skupina. Tvoří ji až 65 % případů z celkového počtu mentální retardace. Jedná se o děti s podprůměrnou inteligencí, s inteligencí v hraničním pásmu nebo lehce

mentálně retardované. Obvykle celá rodina spadá do kategorie sociálně slabých rodin. (Švingalová D., 2003)

Další specifické syndromy, které se pojí s mentální retardací jsou: Leschův-Nyhanův syndrom, Rettův syndrom, Fetální alkoholový syndrom, syndrom fragilního X chromozomu, tuberózní skleróza, Angelmanův syndrom, Praderův-Williho syndrom, De Lange syndrom, syndrom kočičího křiku a syndrom Smith-Magenis.

2 Výchova a vzdělávání osob s mentální retardací

Výchovu a vzdělávání jedinců s mentální retardací chápeme v dnešní době jako celoživotní proces (Švarcová I., 1998).

Výchova je záměrné systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů a způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny či kultury. (Hartl P., Hartlová H., 2000)

Vzdělání je souhrn vědomostí, postojů a dovedností osvojených jedincem v průběhu života. Celoživotní vzdělávání není omezeno na určitou etapu života člověka. (Hartl P., Hartlová H., 2000)

Základy výchovy mentálně retardovaných spočívají již v rodině. Na tento základ navazuje většina speciálních zařízení, ve kterých je jedinec vzděláván vzhledem k respektování jeho specifík. (Krejčířová O. a kol., 2002)

2.1 Z historie péče o mentálně retardované

Ve středověku byl vnímán jedinec s mentální retardací jen s kombinací se somatickým nebo smyslovým postižením. V centru pozornosti byly spíše tělesně postižené osoby ale i „šilenci či blázni“. Ti byli v té době považováni buď za šťastlivě vyvolené nebo za zplozence d'ábla“. Od raného středověku již vznikají klášterní hospitály, jakožto útulky pro staré, nemohoucí i duševně nemocné osoby. První klasifikace duševních poruch je z období renesance od lékaře Felixe Plattera. (Valenta M., Müller O., 2004)

Nejznámější humanista a demokrat našich dějin je Jan Amos Komenský, neboť ve své knize Pampédie aneb Vševýchova hájil nutnost vzdělávat všechny děti bez ohledu na typ a stupeň jejich postižení. Popis a metodické pokyny, jak postupovat ve vzdělávání dětí mentálně retardovaných, zprostředkovává ve své knize Didaktika velká. (Valenta M., Müller O., 2004)

Johan Ignác Felbiger zastával názor, že méně talentované děti by měly být přítomny ve výuce a učitel by je pro jejich malé nadání neměl trestat. Svoji myšlenku pruský reformátor ukotvil ve Všeobecném (tereziánském) školním řádu z roku 1774. Toto zákonné ustanovení bylo první na našem území, které řeší školní docházku mentálně retardovaných dětí. Ale až Řád školní o vyučování z roku 1905 umožnil úřadům zřizovat zvláštní pomocné či podpůrné třídy pro mentálně retardované děti. (Valenta M., Müller O., 2004)

Dalším badatelem, který se zabýval mentální retardací je Karel Slavoj Amerling. Lékař, přírodovědec taktéž pedagog a pedagogický reformátor, založil první ústav pro abnormální děti na Hradčanech v Praze nazvaný v roce 1871 Ernestinum. Zde vychovával a vyučoval méně nadané klienty a zkoumal jejich dědičné zatížení a prostředí, z něhož přicházeli. Na Amerlingovu vědeckovýzkumnou činnost navázal Karel Herfort, rovněž lékař, vědec a speciální pedagog. Analyzoval pojem slabomyslnost, její stupně, příčiny a typy. Taktéž byl spoluzakladatelem našeho prvního odborného časopisu Úchylná mládež. Další významný český psycholog, pedagog a filozof František Čáda se intenzivně věnoval výzkumu a výchovné péči o úchylné děti a mládež. Blízkým spolupracovníkem Herforta byl i Josef Zeman. Ten byl nejen spoluautorem prvních učebních osnov pro handicapované, ale podílel se na prvním zákonu o pomocných školách v ČSR z roku 1929, které se později rozdělily na školy zvláštní a pomocné, dnes základní školy praktické a základní školy speciální. (Bartoňová M., Vítková M., 2007)

V roce 1948 vzniká zákon o jednotném školství, který zřizoval školy zejména pro mládež tělesně vadnou a s vadami smyslů a řeči, duševně a mravně vadnou, postiženou chorobami a pro mládež umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách. Podle školského zákona z roku 1953 vznikají zvláštní učňovské školy připravující mentálně retardované na výkon jednoduchých manuálních povolání. Zákon z roku 1960 zase rozšiřuje síť speciálních škol o speciální mateřské školy. (Valenta M., Müller O., 2004)

Deklarace práv mentálně postižených z roku 1971 se stala důležitým podkladem v péči o mentálně retardované na celém světě. Uvedu nejdůležitější články, které

deklarace rozpracovává:

- a) „*Mentálně postižená osoba má v maximální možné míře stejná práva jako ostatní lidé.*“
- b) „*Mentálně postižená osoba má právo na odpovídající lékařskou péči a na léčení, jakož i na takové vzdělání, přípravu, rehabilitaci a výchovu, které jí umožní maximálně rozvinout své schopnosti a kapacitu.*“ (Kvapilík J., Černá M., 1990, s. 18)

Po revoluci v listopadu 1989 nastaly velké změny v oblasti psychopedie. Vzniklo množství nestátních subjektů pečujících o mentálně retardované. Nastal rozvoj pomocných škol a přípravných stupňů pomocných škol. Stále vznikají nejrůznější občanská sdružení, která podporují zkvalitnění života osob mentálně retardovaných a rozvíjí se systémy alternativní a augmentativní komunikace jedinců s těžkou mentální retardací.

2.2 Současný systém edukace mentálně retardovaných jedinců

V Chartě OSN (čl. 40) se píše:

„Každý národ má odpovědnost za to, aby se jeho školský systém postaral o děti se zdravotním postižením v takové úplnosti jako o děti ostatní“ (Krejčířová O. a kol., 2002)

2.2.1 Poradenská činnost

- Střediska rané péče pro rodiny s dětmi s mentálním a kombinovaným postižením

Raná péče je terénní služba poskytovaná dítěti a rodičům dítěte do sedmi let, které je zdravotně postižené. Služba je zaměřená na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby. Služba rané péče je legislativně zakotvena v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách jako služba sociální prevence. Je poskytována zdarma.

Hlavními cíli těchto středisek je snížit negativní vliv postižení na rodinu dítěte a na jeho vývoj a zvýšit vývojovou úroveň dítěte v oblastech, které jsou postiženy. Dále se snaží posílit kompetence rodiny a snížit závislost na sociálních systémech. (Manuál o rané péči, 2009)

- Pedagogicko-psychologické poradny

Poradny pomáhají dětem od tří let věku do ukončení středního popř. vyššího

odborného vzdělání, a jejich rodičům a učitelům. Spolupracují se všemi stupni a typy škol. Pedagogicko-psychologické poradny mají široký okruh klientů.

➤ Speciálně pedagogická centra

Specializují se na komplexní péči o děti a mládež s jedním určitým druhem postižení. Speciálně pedagogická centra jsou zpravidla součástí mateřské školky speciální, základní školy praktické nebo speciální. Mohou existovat také jako samostatná účelová školská zařízení. Činnost těchto center je vymezena vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízení. *„Stěžejním úkolem SPC je pravidelná a dlouhodobá práce s postiženým dítětem od nejranějšího věku až do ukončení školní docházky a s jeho rodiči, která se provádí buď ambulantně v centru, nebo ve škole či v rodině dítěte.“* (Krejčířová O. a kol., 2002, s. 17)

2.2.2 Předškolní vzdělávání

Organizuje se pro děti zpravidla ve věku od tří do šesti (sedmi) let. Děti s mentální retardací mohou navštěvovat mateřskou školu, mateřskou školu speciální či speciální třídu pro mentálně postižené při mateřské škole. Návštěva v těchto zařízeních není součástí povinné školní docházky.

„Koncepce speciálních mateřských škol má svá specifika, odrážející a respektující problematiku postižení i situaci rodin, kde tyto děti žijí. Z těchto důvodů je základním obsahem činnosti speciální mateřské školy její diagnostické, výchovné a sociální poslání.“ (Renotířová M., Ludíková L. a kol., 2006, s. 169)

2.2.3 Vzdělávání v období povinné školní docházky

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. (i dle vyhlášek č. 48 a 73/2005 Sb.) mohou žáci s mentální retardací navštěvovat tyto školy:

➤ základní školy

Dochází k integraci mentálně retardovaného dítěte. Bez souhlasu zákonného zástupce nelze přeradit žáka ze základní školy do základní školy praktické. To platí i naopak. V posledních letech vznikají také přípravné třídy základní školy. Tyto třídy jsou určeny především dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Jsou určeny pro děti pětileté nebo s odkladem školní docházky. *„Přípravná třída základní školy se nezapočítává do povinné školní docházky.“*

Toto vzdělání se poskytuje bezúplatně. “(Bartoňová M., Bazalová B., Pipeková J., 2007, s. 62)

➤ základní školy praktické (dříve zvláštní školy)

Žáci v pásmu lehké mentální retardace, kteří se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole, se učí podle Vzdělávacího programu základní školy praktické. Povinná školní docházka je devítiletá. Základním úkolem školy je umožnit žákům dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, návyků a dovedností při respektování jejich individuálních zvláštností a možností. *„Konečným cílem výchovné a vzdělávací práce zvláštní školy je příprava žáků na zapojení, případně úplnou integraci do běžného občanského života.“* (Švarcová I., 1998, s. 18)

➤ základní školy speciální (dříve pomocné školy)

Pokud by žáci se středně těžkou mentální retardací neprospívali v základní škole praktické, jsou vzděláváni na základní škole speciální podle Vzdělávacího programu základní školy speciální a přípravného stupně základní školy speciální. Povinná školní docházka trvá deset let. Základním úkolem školy je osvojit si základní vědomosti, návyky a dovednosti, potřebné k orientaci v okolním světě. Žáci se učí samostatnosti a nezávislosti na druhých osobách. Pro žáky s těžším mentálním postižením je zřizován přípravný stupeň základní školy speciální. Je určen především pro ty, co mají určité předpoklady rozvoje rozumových schopností. Mohly by jim umožnit absolvování základní školy speciální nebo alespoň její část. Docházka do přípravného stupně je tříletá. Pro děti s těžkým kombinovaným či hlubokým mentálním postižením jsou zřizovány při základních školách speciálních rehabilitační třídy. *„Tyto třídy se orientují na maximální možný rozvoj psychomotorických funkcí dětí, na rozvoj elementární komunikace (...) sebeobsluhy a omezené soběstačnosti.“* (Valenta M., Müller O., 2004, s. 103)

Povinná školní docházka trvá deset let.

2.2.4 Profesní příprava mládeže

Při dalším vzdělávání mentálně retardovaných se musí zohledňovat jejich potřeba

pro seberealizaci v pracovních činnostech podle schopností, zámového zaměření a možností.

➤ Odborné učiliště

Je určeno pro úspěšné absolventy základních praktických škol. Odborné učiliště poskytuje odbornou přípravu v učebních oborech. Tato příprava trvá dva až tři roky a ukončuje se vykonáním závěrečné zkoušky.

➤ Praktická škola s tříletou přípravou

Je zaměřena nejen pro úspěšné absolventy základních praktických škol, ale i pro žáky, kteří ukončili školní docházku v nižším než devátém ročníku základních praktických škol či škol základních. „*Cílem přípravy je poskytnout žákům doplnění a rozšíření všeobecného vzdělání dosaženého v průběhu plnění povinné školní docházky, dát jim základy odborného vzdělání a základy manuálních dovedností v oboru dle zaměření*“ (Vítková M., 2004, s. 318)

➤ Praktická škola s dvouletou přípravou

Vzdělává absolventy základních praktických a speciálních škol i žáky, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším než v devátém ročníku. „*Cílem přípravy je umožnit žákům získání základních vědomostí, dovedností a návyků pro výkon jednoduchých činností v oblastech praktického života dle podmínek školy a potřeb daného regionu.*“ (Vítková M., 2004, s. 318)

➤ Praktická škola s jednoletou přípravou (praktická profesní příprava)

Škola je určena pro žáky, kteří získali úplné vzdělání na úrovni základních škol speciálních popřípadě základních škol praktických. Pro žáky s těžším mentálním postižením je to v našem speciálním školství typ první střední školy. Absolventi si většinou najdou uplatnění v chráněných pracovištích nebo v sociálních či zdravotnických zařízeních jako pomocní a úklidoví zaměstnanci. „*Cílem přípravy je umožnit žákům doplnění a rozšíření teoretického i praktického vzdělání dosaženého v průběhu povinné školní docházky a poskytnout jim základy odborného vzdělání a manuálních dovedností v jednoduchých činnostech dle zaměření přípravy.*“ (Vítková M., 2004, s. 318)

2.2.5 Další vzdělávání dospělých s mentální retardací

Mentálně retardovaní lidé potřebují celoživotní vedení a podporu v učení, neboť pokud jsou ponecháni bez dalšího vedení, své návyky a dovednosti ztrácejí. Vzdělávání je pro dospělé důležitou životní náplní. Posiluje jejich sebedůvěru, pozitivně ovlivňuje sebepojetí a vytváří prostor pro nové sociální role. (Šiška J., 2005)

Pro dospělé jedince s mentální retardací existují v oblasti dalšího vzdělávání dvě alternativy:

➤ Večerní školy

Zřizují je většinou občanská sdružení. Školy jsou vytvářeny jak pro absolventy základních škol praktických a speciálních, tak i pro ty, co neměli šanci povinnou školní docházku absolvovat. Účinně napomáhají dospělým k vhodnému trávení volného času a k prohlubování sociálních kontaktů. Ve večerních školách se lektori věnují výchovným a uměleckým předmětům, rozvíjejí komunikační dovednosti, procvičují a opakují učivo. Někde probíhá i výuka cizího jazyka. Probíhá ve školách většinou dvakrát týdně po dvou až třech hodinách v odpoledních hodinách. (Pipeková J., 2006)

➤ Kurzy k doplnění vzdělání

Podařilo se je prosadit do systému celoživotního vzdělávání. Jsou určeny nejen jedincům, kteří nemohli ukončit řádně speciální nebo praktickou základní školu, ale i těm, jimž nebylo umožněno vzdělávat se před rokem 1989. Poskytovatel kurzů může být základní škola speciální či praktická. Kurzy otevírají možnost si doplnit vzdělání.

2.3 Alternativní a augmentativní komunikace

Augmentativní komunikace je zaměřena na jedince, u kterých lze navázat na zbytky existující komunikace. Alternativní komunikací nahrazujeme mluvenou řeč prostřednictvím různých systémů. Pokud nemohou jedinci komunikovat v běžné řeči, slouží tyto komunikace k integraci postižených.

„K nejstarším prostředkům alternativní či augmentativní komunikace patří využití nonverbálních prostředků řeči (gestika, mimika...)“ (Valenta M., Müller O., 2004, s. 179) K nejznámějšímu využití těchto prostředků patří znaková řeč u sluchově postižených, Brailovo písmo u zrakově postižených a Lormova abeceda u hluchoslepých.

U osob s mentální retardací se využívají následující systémy alternativní či augmentativní komunikace:

➤ Komunikace facilitovaná referenčními předměty

Je určena pro výchovu jedinců s hlubším mentálním postižením. Využívají se trojrozměrné symboly, které symbolizují konkrétní činnosti. Abstraktní výrazy nelze zástupnými znaky nahradit. (Valenta M., Müller O., 2004)

➤ Makaton

Byl navržen logopedkou Margaret Walkerovou ve Velké Británii. Tato znaková slovní zásoba je určena pro osoby, u nich lze využít určitých existujících dovedností, ale jejich řeč je nesrozumitelná nebo omezená. Slovník obsahuje na 350 znaků označujících pouze klíčová slova, která se dají znakovat. „*Při nácviku znakové řeči Makaton se klade velký důraz na maximální motivaci, kterou podporuje zdůraznění sociálních aspektů (potřeba vzájemného dorozumění) a uvolněné příznivé atmosféry učení.*“ (Švarcová I., 1994, s. 42)

➤ TTT systém (Znak do řeči)

Byl dříve využíván především ve skandinávských zemích. Jedná se o otevřený systém přirozených znaků, které lze upravovat dle potřeby jedince. Při výuce není nutné dodržovat danou metodiku, ale musíme brát na zřetel pár zásad. Např: konkrétní pojem musí mít vždy stejný znak, doprovázený orální řečí, který se snažíme fázovat na počet slabik daného znakovaného slova. (Valenta M., Müller O., 2004)

➤ Bliss systém

Je to alternativní komunikace určená nejen pro osoby mentálně retardované. Symboly jsou v dvoj – nebo trojrozměrné formě založené na významu. Slovní zásoba je v raném věku převážně obrázková, později se přechází k obecným symbolům. Slovo je uvedeno nad každým symbolem, aby byl srozumitelný pro ostatní. Systém Bliss je mezinárodně standardizovaný. (Švarcová I., 1994)

➤ Piktogram systém

Je to soubor konkrétnějších obrázků, které zastupují jeden věcný význam. Piktogramy jsou přístupnější v komunikaci s osobami s těžším stupněm

mentální retardace. K pochopení obsahu piktogramu se doporučuje spojit piktogram s fotografií či obrázkem. Osvojení piktogramů je doprovázeno orální řečí a znakováním. (Valenta M., Müller O., 2004)

➤ Sociální čtení

Dle Švarcové (2001, s. 92) je „sociální čtení zpravidla chápáno jako poznávání, interpretace a přiměřené reagování na zřetelná znamení a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov, které se často objevují v okolním prostředí nebo v širším kontextu“ Sociální čtení slouží jedincům, kteří si nemohou osvojit „normální“ technické čtení. Je vhodné procvičovat ho v prostředí kde může být ihned použito. Napomáhá rozvíjet slovní zásobu.

➤ Globální metoda

Je další alternativní metodou výuky čtení. Pokud má jedinec problémy při nábízení technického čtení, dopomáhá se globální metodou. Seznamuje se ze „zobrazením konkrétního předmětu současně se slovem označujícím jeho název.“ (Švarcová I., 1998, s. 48) Je používána u osob s těžkou mentální retardací nebo u jedinců s mentální retardací se specifickými poruchami čtení.

Existuje více metod, které jsou zaměřeny na rozvoj komunikace u osob s těžším stupněm mentální retardace. Například Dosa-metoda, PCS systém, SNOEZELEN, Facilitovaná komunikace nebo programy TEACCH či Portage a další. (Valenta M., Müller O., 2004)

2.4 Ústavy sociální péče

Jsou určeny především pro klienty, kteří nemohou pobývat doma s rodinou nebo využívat alternativní formu bydlení. „Posláním ústavu sociální péče pro osoby s mentální retardací je pomoc rodinám s výchovou a péčí o děti, mládež, dospělé s mentální retardací. V některých případech ústav sociální péče supluje rodinu a rodinné prostředí.“ (Pipeková J., 2006, s. 301)

Rodiny s mentálně retardovaným jedincem vyhledávají kvalitní ústavní péči. Častým důvodem, proč ústav hledají, je zdravotní stav, úmrtí v rodině, špatná situace v ní, nebo při těžkém kombinovaném postižení klienta. Podle vyhlášky č. 182/1998 Sb. jsou ústavy sociální péče určeny pro občany těžšího stupně mentální retardace. Osoby

s lehčí formou mentální retardace jsou přijati pouze, pokud potřebují ústavní péči nezbytně. (Pipeková J., 2006)

Cílem sociální práce v ústavním prostředí je, aby každý jedinec s mentální retardací mohl vyrůstat v rodinném prostředí. „*Světové trendy v péči o lidi s mentálním postižením přinášejí odklon od institucionální péče poskytované ve velkých zařízeních a směřují k humánnějším formám péče zajišťované v zařízeních rodinného typu, v chráněných bytech, ve společných bytech pro několik uživatelů nebo za pomoci osobních asistentů v integrovaném bydlení v běžné městské zástavbě*“ (Renotierová M., Ludíková L. a kol., 2006, s. 170)

V dnešní době dochází k rozvoji ústavní péče jak po stránce kvantitativní, tak po stránce kvalitativní. V souvislosti s rozvojem se hovoří o integraci (začlenění jedince mezi zdravou populaci), normalizaci (každý člověk má právo na smysluplný, kvalitativní život – např. přiznává se jim právo vybrat si z normální nabídky volnočasových aktivit) a humanizaci (přijímat postižené občany jako rovnocenné partnery). (Švarcová I., 2000)

Dle Pipekové (2006, s. 302) se „*současné poslání i cíle ústavů sociální péče zaměřují na kvalitu komplexní péče o klienty z hlediska jejich individuálních schopností, dovedností, potřeb a zájmů.*“ Dále nám zděluje, že „*úkolem a zároveň cílem je vytvoření a zajištění optimálních podmínek pro zařazení klientů do běžného života ve společnosti, ke které náleží.*“

2.4.1 Klasifikace ústavů sociální péče pro mentálně retardované osoby

Vyhláška č. 182/1991 Sb. klasifikuje ústavní sociální péči na:

- ústavy pro tělesně postiženou mládež,
- ústavy pro tělesně postiženou mládež s přidruženým mentálním postižením,
- ústavy pro mentálně postiženou mládež,
- ústavy pro tělesně postiženou mládež s více vadami,
- ústavy pro tělesně postižené dospělé občany,
- ústavy pro tělesně postižené dospělé s přidruženým mentálním postižením,
- ústavy pro tělesně postižené dospělé občany s více vadami,
- ústavy pro smyslově postižené dospělé občany,
- ústavy pro mentálně postižené dospělé občany,
- domovy důchodců,
- domovy – penziony pro důchodce.

Vyhláška č. 182/1991 Sb., § 65 vysvětluje komu jsou ústavy pro mládež s mentálním postižením určeny (od 3 do 26 let). Dále jakou mládež nelze přijímat. A také praví, že se v těchto ústavech pro ně vykonává ústavní nebo ochranná výchova. Vyhláška 182/1991 Sb., § 71 sděluje, komu jsou určeny ústavy pro dospělé osoby s mentálním postižením.

Existují další typy ústavů sociální péče. Klasifikují se nejen z hlediska druhu postižení a věku, ale i z hlediska délky pobytu, pohlaví, kapacity a zřizovatele. (Pipeková J., 2006)

Dělení z hlediska délky pobytu

- Ústavy sociální péče s denním pobytem

Zajišťují celkovou denní péči klientům. Nabízejí edukační, terapeutické a rehabilitační služby, kulturní i zájmovou složku.

- Ústavy sociální péče s týdenním pobytem

Zajišťují komplexní péči v pracovních dnech. Na víkendy a prázdniny si klienty rodiče berou domů. V těchto typech ústavů je zahrnuta rehabilitační a zdravotní péče, výchovně-vzdělávací činnost a kulturní i zájmová oblast.

- Ústavy sociální péče s celoročním pobytem

Nabízejí po celý rok komplexní péči. Tento typ ústavu nahrazuje rodinnou péči.

Dělení z hlediska pohlaví

- Ústavy sociální péče pro dívky a ženy
- Ústavy sociální péče pro chlapce a muže
- Ústavy sociální péče smíšené

Ústavy postupně přecházejí na smíšená zařízení, aby vytvořily přirozené skupiny, přibližující se běžné populaci. (Pipeková J., 2006)

Dělení z hlediska zřizovatele

- státní (ministerstvo, kraj, obec)
- nestátní (občanská sdružení, charity)

Dělení z hlediska kapacity

- velké
- malé (rodinné)

V současné době se zřizovatelé snaží budovat ústavy sociální péče rodinného typu. Tento typ zařízení se pak přibližuje k životu vícečetné rodiny. Udržují se vztahy mezi klienty navzájem a personálem a tvoří se kvalitnější podmínky pro poskytování komplexní péče. (Pipeková J., 2006)

K závěru kapitoly volně prezentuji Leu Květoňovou-Švecovou. Zdůrazňuje dvě důležité zásady v péči o postižené:

- V každém jedinci musíme vidět osobnost, kterou podporujeme a rozvíjíme.
- Snažíme se o co neširší integraci těchto lidí do společnosti. (Lea Květoňová-Švecová, 2004)

V péči o mentálně retardované děti, mládež a dospělé uvádím síť dalších zařízení, které účinně napomáhají ve výchově a vzdělání těchto lidí:

Mezinárodní liga společnosti pro osoby s mentálním postižením (ILSMH), Sdružení pro pomoc mentálně postiženým České republiky (SPMP ČR), Psychopedická společnost, Klub rodičů a přátel dětí s Downovým syndromem, Společnost pro ranou péči, sdružení TULIPAN, občanské sdružení S(C)HODY a další.

3 Význam hry v životě jedince

Hra je stará jako kultura a civilizace. Patřila po tisíciletí k samozřejmým a běžným věcem, kterým nikdo nevěnoval pozornost. Hluběji se o ni začali zajímat v devatenáctém století antropologové, ale teprve v poslední době je o hru velký zájem i z různých oborů. „*Psychologové v ní rozeznali důležitý vývojový činitel. Sociologové zjistili, že hra má významný podíl na integraci jedince do společnosti. Psychiatři objevili hru jako účinný terapeutický prostředek. Pedagogové pochopili, že mohou hry, závody a soutěže všestranně využít ve výchovném a vzdělávacím procesu*“ (Zapletal M., 1995, s. 7)

3.1 Hra jako pojem

Her je v současné době poměrně značné množství. Jelikož jsou tak různorodé, samotný pojem hra ztrácí jasné okraje, a proto je složité ji striktně definovat.

Dle Psychologického slovníku je hra jedna ze základních lidských činností stejně jako učení a práce. Hra je provázena pocity napětí i radosti. Má pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci i duševního zdraví. (Hartl P., Hartlová H., 2004)

Jinou definici nabízí Wikipedie. Ta nám sděluje, že hra je činnost jednoho či více lidí. Nemusí mít konkrétní smysl, ale přitom má za cíl radost či relaxaci. (Wikipedie, 2009)

„*Hra je dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka*“ (Mišurcová V., Fišer J., Fixl V., 1989, s. 30)

Po seznámení se s libovolnou definicí tohoto pojmu zjistíme, že všechny mají společné důležité rysy (Činčera J., 2007)

➤ Hra jako znak.

Hra je něco co není doopravdy. Na druhé straně se přibližuje ke skutečnosti tím, že člověk představuje něco nebo někoho. Tak přejímá role a poznává lépe své okolí i sám sebe.

➤ Emocionální angažovanost

Hra obsahuje vzrušení. Je podněcováno soutěží, dovedností ve hře obstat a zkouškou vlastních schopností.

➤ Pravidla

Hra probíhá v učitém čase a ve vymezeném prostoru. Má svá pravidla závazná pro všechny účastníky hry. Za jejich porušení následuje sankce.

➤ Soutěž

Téměř každá hra je soutěží. Soutěž nemusí být vždy proti někomu, ale i proti něčemu.

➤ Cíl

„Cílem hráče ve hře je vyhrát. Cílem pedagoga, který hru uvádí, může být něco zcela jiného: prostřednictvím hry přivést studenty k určitému porozumění, určitým postojům či určitým dovednostem.“ (Činčera J., 2007, s. 10)

➤ Opakování

Každou hru je možné buď celou, nebo jednotlivé složky její výstavby opakovat.

3.1.1 Klasifikace her

Vladimír Borecký ve své knize informuje, že klasifikace her jsou prováděny podle vnějších hledisek. *„Kritériem mohou být psychické funkce (hry kognitivní, emocionální, konativní), schopnosti a dovednosti (senzorické, motorické, intelektové, speciální), dílčí poznávací funkce (hry funkční, fiktivní, imitativní, konstruktivní aj.), předmět hry (hračky), místo (hry interiérové a exteriérové), věk, pohlaví či množství hráčů (individuální, skupinové, kolektivní).“ (Borecký V., 2005, s. 89)*

Z pedagogického hlediska se hry dělí do dvou velkých skupin. (Mišurcová V., Fišer J., Fixl V., 1989)

➤ **Hry tvořivé (volné, spontánní)** dále zahrnují hry:

Předmětové – manipulace s předměty, které rozvíjejí smysly.

Úlohové – napodobují se např. vztahy mezi lidmi. Je to hra na někoho, ve které si bereme jiné sociální role na sebe.

Dramatizační – vytváříme si ve své představě děje, postavy či prožitky.

Konstruktivní – manipulace s materiálem a pomůckami

- **Hry s pravidly** se dělí na hry:

Pohybové – jakákoliv pohybová hra.

Intelektuální – rozvíjí se především rozumové schopnosti.

Z psychologického hlediska se hry třídí na intuitivní, senzomotorické, intelektuální a kolektivní. (Mišurcová V., Fišer J., Fixl V., 1989)

3.2 Hra mladšího školního věku

Dítě dokáže zpracovat větší rozsah zkušeností. Rozvoj myšlení je spojen s rozvojem řeči. Mají živé představy a fantazie, které využívají nejen ve školních předmětech, ale i v hrách. V tomto období se začíná rozvíjet logická paměť. Stále je charakteristická názornost a konkrétnost. Úroveň pozornosti je kolísavá, ale má stoupající tendenci. Na jednu činnost udrží pozornost zhruba 15 – 20 minut. Dítě si zdokonaluje jemnou a hrubou motoriku. Umí se lépe vyjadřovat a má lepší představu o pojmech z jeho okolí.

V předcházejícím období vývoje byla hra hlavní činností dítěte. V tomto věku se vztah k ní velice mění. Jeho hra je pečlivě promyšlená a naplánovaná. Chlapci preferují spíše pohybové hry s dobrodružnými prvky, zatímco dívky mají v oblibě pohybové rytmické hry či tvořivé hry. U všech jsou velmi oblíbené dramatické hry, ve kterých přejímají role jiných osob svého okolí. Velký význam tu mají i hry kolektivní, jak soutěživé tak sportovní. (Mišurcová V., Fišer J., Fixl V., 1989)

Podle aktuálního vývoje hry je dětská hra v tomto věku charakteristická častými změnami nálad. Děti nerady zažívají neúspěch, neumí se smířit s prohrou, a proto některé hravé činnosti končí hádkou. Díky novým kolektivům, ve kterých se dítě ocitá, se zvyšuje samostatnost dítěte. (Allen K. E., Marotz L. R., 2002).

Hra je ve školním věku významným činitelem duševní hygieny. Proto není správné dítě od hry zrazovat, ale naopak ji plně a promyšleně podporovat. (Mišurcová V., Fišer J., Fixl V., 1989)

3.3 Hra mentálně retardovaných

Myšlení mentálně retardovaných je omezené, zjednodušené a vázané na konkrétní skutečnost. Obecně je jejich myšlení charakteristické značnou stereotypností. Ulpívají na určitém způsobu řešení. Paměť mentálně retardovaných vykazuje taktéž určitá specifika.

Nové vědomosti si osvojují pomalu, rychle zapomínají a neumí je včas uplatnit v praxi. Mají spíše mechanickou paměť. Přesto záměrnou pozornost jsou schopni udržet až dvacet minut. Vykazuje však nestálost, snadnou unavitelnost a sníženou schopnost rozdělit se na více činností. A proto pak musí následovat relaxace.

Hra je pro mentálně retardované často práce i zábava v jednom. Správně zvolenou hrou se u nich může rozvíjet jemná i hrubá motorika nebo řeč. Dále můžeme hrou zlepšit koordinaci pohybů a zvýšit koncentraci pozornosti. Jak píše Szabová, hry „pomohou uvědomit si sebe v reálných dimenzích prostoru a času i své postavení vůči jiným lidem“ (Szabová M., 2001, s. 15)

Mentálně retardovaní dávají přednost hrám, v nichž se uplatňují jednoduché činnosti. Hry stereotypně a beze změn rádi opakují, neboť mají omezenou zásobu představ.

3.4 Didaktická a tvořivá hra, deinhibitizér

Jelikož v druhé části mé bakalářské práce se budu zabývat didaktickou hrou, deinhibitizérem a tvořivou hrou, pokusím se na závěr tyto pojmy charakterizovat.

Deinhibitizéry (warm-ups)

Dr. Činčera je ve své knize popisuje jako „zpravidla krátké a jednoduché aktivity, jejichž cílem je zbavit účastníky napětí nebo je uvolnit po náročnějším programu“ (Činčera J., 2007, s. 99)

Didaktické hry

Jsou to jednoduché hry, jejichž cílem je rozvíjení znalostí, dovedností a schopností. (Pausewngová E., 1993)

Tvořivé hry

Tvořivá hra se vyznačuje značnou variabilitou. Od hráčů vyžaduje vlastní nápady a myšlenky. U tvořivé hry se nemluví o správném či špatném výsledku, ale o zvládnutí činnosti. Nejedná se o hry v pravém slova smyslu, ale spíše o cvičení a úkoly, které mají herní charakter. (Pausewngová E., 1992)

C) PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části práce je klasifikovat jednotlivé hry a porovnat míru zapojení v činnosti mezi postiženými dospělými osobami, a dětmi mladšího školního věku.

4 Úvod

Výzkum jsem prováděla v Ústavu sociální péče Horní Maxov, kam od roku 2006 docházím jako dobrovolnice. Je to příspěvková organizace s právní subjektivitou, zřízená hlavním městem Praha.

Domov Maxov nabízí podle zákona 108/2006 Sb. tyto druhy služeb:

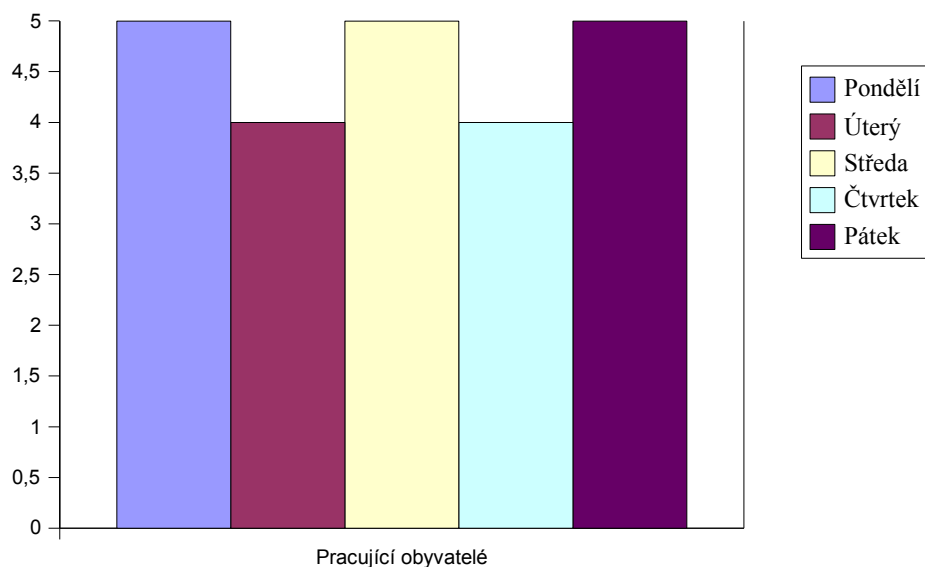
- Domov pro osoby se zdravotním postižením (domácnosti obyvatel)
- Chráněné bydlení
- Sociálně terapeutické dílny

V současné době v Domově Maxov žije celoročně 62 obyvatel, dospělých mužů s mentálním handicapem v pěti domácnostech. Poskytování sociálních, provozních a zdravotních služeb zabezpečuje 75 zaměstnanců. Ročně tu je přibližně 10 dobrovolníků.

Domácnost je soukromý prostor obyvatel, kteří v ní žijí. Pracovní tým domácnosti tvoří vedoucí domácnosti, asistenti a dobrovolníci. Jejich prostřednictvím je zajištěno obyvatelům naplnění základních potřeb, práv, podpory a seberealizace.

Navštěvovala jsem pátou domácnost, kde žijí obyvatelé převážně ve středním pásmu mentální retardace. Volnočasové aktivity jsem prováděla ve všední dny zpočátku s obyvateli, kteří z různých důvodů nechodili do dílen. Později jsem navštěvovala domácnost o víkendu. Měla jsem tak možnost hrát další aktivity se zdatnějšími obyvateli, kteří projevíli zájem. Počet uživatelů páté domácnosti je deset.

Obyvatelé mají možnost pracovat v sociálně terapeutických dílnách. Počet pracujících z této domácnosti je znázorněn v následující tabulce.

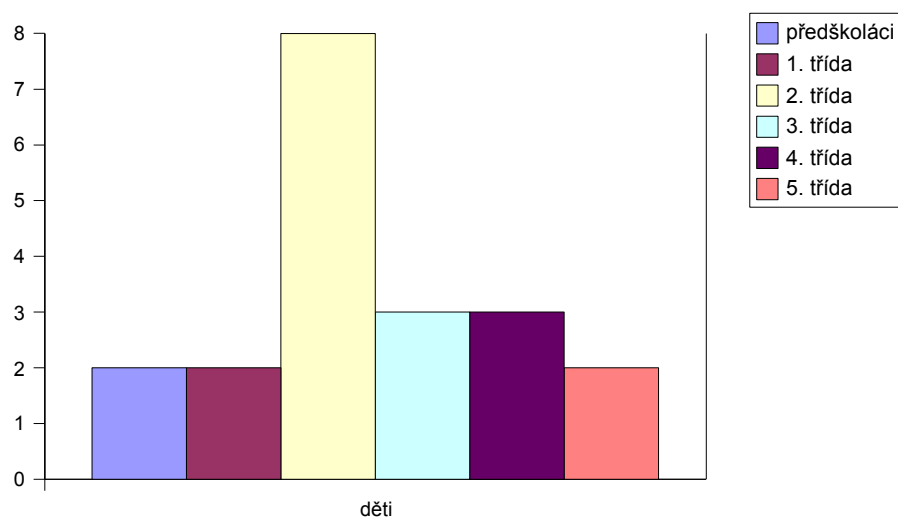


Jak z grafu vyplývá, volnočasových aktivit se ve všední den mohli zúčastnit pouze čtyři až pět obyvatel. Aby i ostatní uživatelé domácnosti měli šanci hru si zahrát, začla jsem je navštěvovat o víkendu.

Požádala jsem o souhlas k fotografování zkoumaných uživatelů.³ Žádosti mi vyhovělo osm obyvatel a jejich zákonných opatrovníků.

Stejně hry jsem vyzkoušela i na dětech mladšího školního věku. Ti navštěvují dětský kroužek Dráčata kde jsem jako zástupce vedoucího. Kroužek zajišťuje volnočasové aktivity pro děti pravidelně každý týden. Uskutečňujeme také vánoční a velikonoční dílny, víkendové akce a v budoucnu bude i tábor. Počet členů v kroužku je v současné době dvacet, z toho je devět chlapců.

V následujícím grafu jsou děti rozděleny podle tříd navštěvovaných základních škol.



Jak je vidět, největší skupinu tvoří žáci druhých tříd

4.1 Výzkumný projekt

Výzkum jsem zaměřila především na deset respondentů s mentální retardací. (Kromě toho jsem identické aktivity využila i u dětí mladšího školního věku). Rozhodla jsem se vyzkoušet na nich praktické zkušenosti zjištěné z teoretické části práce. Projekt bude zaměřen především na hru s uvedeným vzorkem.

4.2 Hypotézy

Pro svůj výzkum jsem volila čtyři následující hypotézy.

- H1: Předpokládám, že někteří ze vzorku respondentů budou obtížně chápat teoretická pravidla hry.
- H2: Předpokládám, že praktickou část zvolené hry by respondenti z mého vzorku měli bez problémů zvládnout.
- H3: Předpokládám, že děti mladšího školního věku se do zvolených her zapojí aktivněji než respondenti z určeného vzorku.
- H4: Předpokládám, že z výčtu mnou nabídnutých her alespoň jednu hru zvládnou všichni respondenti z určeného vzorku.

4.3 Metody

Na mnou zvoleném vzorku respondentů jsem použila metodu *kvalitativního výzkumu*. Výsledky uvádím v diskusi při potvrzení, eventuálně eliminaci platnosti jednotlivých hypotéz.

Jako základní metodu jsem zvolila *přímé otevřené pozorování* při hře.

Každou hru jsem také podrobila *kritické analýze* za účelem potvrzení eventuálně eliminace platnosti jednotlivých hypotéz.

Pokusila jsem se taktéž o náznak *volného nestandardizovaného rozhovoru*. Nelze předpokládat, že se podaří se všemi klienty rozhovor zdárně provést.

K výzkumu byly použity i tyto techniky: *analýza odborných textů* a *využití souboru her*.

4.4 Aktivita

U zvolených aktivit jsem především preferovala jednoduchá a zapamatovatelná pravidla. Vybrané hry také měly obyvatelům umožnit prožít pozitivní zážitek nejen z dosažení cíle, ale i z průběhu hry. Každou aktivitu jsem sama vyzkoušela, abych věděla jak správně pomoci při možných potížích. Kolektivní hry jsem absolvovala společně s hráči. Nebyla jsem jen nezúčastněný pozorovatel, nýbrž jsem se snažila spoluhráče povzbudit, poradit a pochválit.

4.4.1 Tvořivé hry

Náhoda

Zdroj/autor: Převzato z letního kurzu textilních materiálů, pořádané TUL FP v akademickém roce 2007/2008

Důvody pro zařazení:

- rozvoj kreativity a fantazie
- rozvoj jemné motoriky
- navození vzájemné komunikace

Pomůcky: papíry A4 a větší, tiskařské barvy, ředidlo, kusy látek na ředidlo, igelit nebo omyvatelný ubrus na stůl, pracovní plášť nebo starší tričko, provázek a starší kolíčky na pověšení hotových děl

Prostředí: místnost s pracovním stolem

Délka trvání: 10 minut na jeden obrázek

Délka přípravy: minimální

Rizika: nepříjemné umazání od tiskařské barvy, používejte proto např. solvinu

Příprava: přikrýt pracovní plochu igelitem nebo omyvatelným ubrusem, připravit všechny pomůcky na pracovní plochu

Možné zarámování:

Slavnému malířovi se záhadně ztratily v galerii všechny obrazy. Je z toho velmi nešťastný, poněvadž zítra galerii slavnostně otevírá. Proto nás požádal o pomoc. Nakreslíme pro něho jiné obrázky, které může pak pověsit na místo ztracených.

Pravidla:

Pravidla této tvořivé hry vysvětlujeme zároveň s názornou ukázkou. Na papír přímo z tuby tiskařské barvy vytvoříme pár jednoduchých barevných čar. Papír pak ohýbáme a barvu obtiskujeme. Výhodou tiskařské barvy na papíru je, že jde mnohokrát přenášet dál a přitom neztrácet na síle i čistotě. Ve výsledku vznikne barevná směť čar, která většinou hráče okouzlí sama o sobě. Ředidlem mohou obraz dotvořit, pokud v něm vidí cosi, co chtějí zvýraznit. Hotová díla věšíme na šňůru.

Strom přátelství

Zdroj/autor: vlastní aktivita

Důvody pro zařazení:

- komunikace ve skupině
- rozvoj jemné motoriky
- aktivní zapojení celé skupiny

Pomůcky: velký arch papíru, barevné křídly, fixační lak, pracovní plášť, tvrdší podložku pod papír

Prostředí: místnost s pracovním stolem

Délka trvání: 20 – 30 minut

Délka přípravy: 5 minut

Rizika: nepříjemné umazání od křídly

Příprava: na arch papíru jemně vytvoříme obrys stromu, připravíme si pracovní plochu a barevné křídly

Možné zarámování:

Při podzimní procházce upozorníme na barevné listy stromů. Pozorně si prohlédneme seskupení listů, které se navzájem prolínají. Při společném pozorování povídáme příběh o tom jak všechny listy jsou vlastně navzájem kamarádi. Vzájemně si pomáhají, podporují se, a kdyby chyběl jeden jediný lístek, už by nevytvořily dokonalý strom. Zjistíme, že i my jsme skupina přátel, která si navzájem vypomáhá jako ty listy na stromě. Nabídneme hráčům si vyrobit taky takový strom přátelství.

Pravidla:

Do načrtnutého obrysu stromu obkreslíme křídou své ruce. Obkreslené ruce křídou dobarvíme. Barevnost obrazu necháme na rozhodnutí hráče. Ruce se mohou překrývat tak jak to viděli u listů. Výsledné dílo přestříkáme lakem. Snažíme se o zapojení všech zúčastněných. Obraz je vhodné pověsit na stěnu ve společenské místnosti.

Podzimní les

Zdroj/autor: KARÁSKOVÁ, V.: *Pobyt v letní přírodě s mentálně postiženými dětmi*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 59 s.
ISBN 80-244-0833-3

Důvody pro zařazení:

- rozvoj jemné motoriky
- rozvoj kreativity a fantazie
- odreagování

Pomůcky: různé tvary listí, temperové barvy, štětce, igelit nebo omyvatelný ubrus na stůl, čtvrtky, pracovní plášť

Prostředí: místnost s pracovním stolem

Délka trvání: 20 minut

Délka přípravy: 15 minut

Rizika: nepříjemné umazání od barvy

Příprava: s klienty jdeme na procházku a cestou sesbíráme různorodé spadané listí, připravíme pracovní plochu

Možné zarámování:

Ve společenské místnosti pověsíme pár obrazů vytvořených různou technikou. Ke každému dílu povíme základní údaje. Snažíme se vysvětlit, že i krásné obrazy se nemusí vytvářet pouze štětcem. Dají se přece použít i alternativní prostředky např. listí. Pojdme si takový hezký obrázek vyrobit.

Pravidla:

Hráči necháme na výběr různé tvary listí, které bude používat. Každý list nabarví barevnou temperou a pak přitiskne ke čtvrtce. Záleží jen na jeho volbě, jaké barvy použije, a na jaké místo čtvrtky list otiskne. Vytvořené obrázky dáme schnout a později uspořádáme podzimní venkovní výstavu.

Zvířátka

Zdroj/autor: KARÁSKOVÁ, V.: *Pobyt v letní přírodě s mentálně postiženými dětmi*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 59 s.
ISBN 80-244-0833-3

Důvody pro zařazení:

- rozvoj fantazie a kreativity
- rozvoj jemné motoriky
- navození vzájemné komunikace

Pomůcky: různé přírodní materiály (kaštany, ořechy, žaludy...), přírodní lýko, špejle, tavná lepící pistole, pracovní plášť, igelit nebo pracovní ubrus na stůl, fixy, nůžky, vyrobená zvířátka jako předlohu

Prostředí: místnost s pracovním stolem

Délka trvání: 30 minut

Délka přípravy: minimální

Rizika: popálení od tavné pistole

Příprava: připravíme pracovní stůl, rozložíme na něho materiál

Možné zarámování:

Hráčům ukážeme různé knihy se zvířátky. Společně si je prohlédneme a o zvířátkách si povyprávíme. Snažíme se povědět o nich zajímavé informace. Rozvineme diskusi např. o tom, kdo byl v zoologické zahradě, a jaké zvíře ho tam nejvíce zaujalo. Pak přineseme ukázat vlastní vyrobená zvířata z přírodnin a pobídneme je, aby si vytvořili taky taková.

Pravidla:

Podle ukázky si hráč připraví materiál, který bude potřebovat. Společně všechny části přírodnin tavnou pistolí slepíme. Pak hráč domaluje fixem detaily. Necháme samozřejmě prostor i pro jeho fantazii a výrobu vlastních postaviček. Na konci vytvoříme výstavu všech výrobků.

4.4.2 Didaktické hry

Obrázkové domino

Zdroj/autor: vlastní aktivita

Důvody pro zařazení:

- postřeh
- rozvoj taktických schopností
- soustředěnost

Pomůcky: domino se symboly

Prostředí: místnost

Délka trvání: 10 minut

Délka přípravy: minimální

Rizika: žádná

Příprava: na stůl rozložíme obrázkové domino

Možné zarámování:

Hráli jste si někdy s obrázkovým dominem? Zkusili jste vytvořit taky dlouhého dominového hada, aniž by zbyl kousek domina? Opravdu to jde, pojďme se přesvědčit!

Pravidla:

Hráč dostane na stůl obrázkové domino. Jeho úkolem je přiřazovat k sobě stejné obrázky. Vznikne mu tak dlouhý had se dvěma konci.

Těžší variantou je, aby had neměl konec žádný tzn. zúčastněný musí oba dva konce dohromady spojit.

Můžeme nechat hrát i více hráčů pospolu. Pak budou muset spolupracovat, navzájem komunikovat a naslouchat si.

Zvukové a čichové pexeso

Zdroj/autor: KLÁPŠTĚ P. a kol: *Příroda kolem nás*. Vyd. 1. Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2008. 112 s. ISBN 1210-9827

Důvody pro zařazení:

- zaostření smyslů
- rozhodování
- rozvoj komunikace

Pomůcky: čtyři dvojice látkových pytlíků, ve kterých jsou uvnitř aromatické bylinky nebo koření (ve dvojici vždy stejné), prázdné pytlíky pro účastníky, různé koření a bylinky, bavlnky, nůžky, pět dvojic uzavíratelných krabiček, ve kterých jsou různé předměty (ve dvojici vždy stejné – např. rýže, kamínky...), deka

Prostředí: louka, místnost

Délka trvání: 45 minut

Délka přípravy: 5 minut

Rizika: žádná

Příprava: venku na dece (popřípadě v místnosti) připravíme obě dvě pexesa, prázdné pytlíčky, bavlnky, nůžky a koření

Možné zarámování:

Společně se zamyslíme nad tím, jaká omezení mají lidé se ztrátou zraku. Rozvineme diskuzi. Ptáme se, zda takového člověka někdy potkali. Můžeme přinést obrázky, na kterých jsou vyobrazení pomocníci nevidomých lidí (slepecká hůl, pes...), či rovnou věc ukázat. Zeptáme se jak nevidomý člověk může hrát např. pexeso. Pobídneme je, aby si takové pexeso zkusili zahrát.

Pravidla:

Podle vůně a sluchu přiřazuje k sobě hráč stejné dvojice. Může si vyrobit svůj voňavý pytlíček. Buď použije rostliny z louky nebo koření a aromatické bylinky. Kouskem bavlnky pytlíček zavážeme a navzájem vůně necháme kolovat. Volně diskutujeme o vytvořených vůních a snažíme se jim vymyslet názvy.

Sněhulákové puzzle

Zdroj/autor: vlastní aktivita

Důvody pro zařazení:

- soustředěnost
- rozvoj jemné motoriky
- rozvoj myšlení

Pomůcky: 16ti dílkové puzzle se sněhulákem

Prostředí: místnost

Délka trvání: 10 minut

Délka přípravy: minimální

Rizika: žádná

Příprava: na stůl rozložíme puzzle

Možné zarámování:

Ukážeme si různé obrázky soch. Zeptáme se, zda už viděli někde sochu. Diskutujeme o tom, co všechno sochař může vyrobit a jaký materiál může použít. Dnes si taky zahrajeme na sochaře. Jakou postavu vyrobíme? Sněhuláka.

Pravidla:

Puzzle rozložíme na stůl a hráč se ho pokusí složit. Snažíme se o to, aby všichni puzzle správně složili, proto při potížích pomáháme a radíme.

Puzzle může skládat více účastníků najednou. Hráči se tak naučí spolupracovat, komunikovat a naslouchat si.

Pokud počasí dovolí a je zrovna zimní období, postavíme si venku velkého sněhuláka. Hráči si tak musí při stavbě vzájemně pomáhat.

Je možné, aby každý si postavil sochu ze sněhu podle fantazie. Na závěr vytvoříme výstavu.

4.4.3 Deinhbitizéry

Čapí hnízdo

Zdroj/autor: s hrou jsem se seznámila v dětském kroužku

Důvody pro zařazení:

- rozvoj jemné motoriky
- spolupráce
- rozvoj taktických schopností

Pomůcky: láhev se širším hrdlem, zápalky

Prostředí: místnost

Délka trvání: 20 minut

Délka přípravy: minimální

Rizika: žádná

Příprava: každému hráči přidělíme pět zápalek

Možné zarámování:

Přineseme obrázek čápa s hnízdem. Jaké materiály čáp může používat ke stavbě hnízda? Snažíme se vymyslet co nejvíce možných odpovědí. Zahrajeme si dneska taky na čápa, který vyrábí svoje hnízdo. Pojdme si vyzkoušet, jak pracné to je postavit si obydlí na vysokém komínu.

Pravidla:

Kadému hráči rozdáme pět zápalek. Ty nám symbolizují větvičky, které čáp používá ke stavbě hnízda. Skleněnou láhev postavíme do středu kroužku tak, aby každý zúčastněný na ni lehce dosáhl. Hráči postupně přikládají na hrdlo láhve po jedné ze zápalek. Komu při stavbě hnízda jakákoliv zápalka spadne, musí si ji ponechat, a použít až v následujícím kole. Cílem hry je zbavit se všech svých zápalek.

Těžším cílem hry může být stavba co nejvyššího hnízda. Hráči tak budou muset navzájem spolupracovat např. při vymýšlení taktiky.

Nervík

Zdroj/autor: s hrou jsem se seznámila v dětském kroužku

Důvody pro zařazení:

- soutěživost
- rozvoj postřehových schopností
- rozhodování

Pomůcky: papír, tužku, menší nádobu (misku), figurky nebo knoflíky, izolepu, kostku

Prostředí: místnost

Délka trvání: 20 minut

Délka přípravy: 5 minut

Rizika: žádná

Příprava: papír přilepíme izolepou ke stolu a obkreslíme na něj zvolenou nádobu

Možné zarámování:

Zkusili jste se někdy rychle ale správně rozhodnout? Vyzkoušíme si dnes, jak je někdy těžké zachovat se správně, když na to máme velmi málo času. Záleží jen na vás, jestli vyhraje nebo se necháte zmást spoluhráčem.

Pravidla:

Každému hráči rozdáme figurku, na které bude přivázaný dostatečně dlouhý provázek. Figurky postavíme na papír do obkresleného obrysu nádoby.

Člověk, který nehraje, bude házet kostkou. Pokud hodí liché číslo, hráči musí figurkami co nejrychleji opustit zvolené pole na papíru. Jestliže se tak nestane, může je ta samá osoba pochytnout do nádoby tím, že přikryje obrys na papíru. Pokud hodí sudé číslo, hráči zůstávají v poli. Za každé špatné rozhodnutí dostávají hráči puntík nebo vypadávají. Vyhrává ten nejbystřejší.

Místo kostky můžeme zvolit barevné papírky, které losujeme z pytlíku. S hráči se dohodneme, jaká barva co znamená.

Detektiv

Zdroj/autor: s hrou jsem se seznámila v dětském kroužku

Důvody pro zařazení:

- rozvoj postřehových schopností
- rozhodování
- spolupráce

Pomůcky: menší minci (nejlépe korunu)

Prostředí: místnost se stoly

Délka trvání: 20 minut

Délka přípravy: minimální

Rizika: žádná

Příprava: připravíme stůl a ke každé straně dáme tolik židlí, kolik bude hráčů

Možné zarámování:

Zloději ukradli vzácnou minci z muzea. Podaří se detektivům minci vypátrat? Myslíte si, že je to pro detektivy snadné najít zcizenou věc? Pojdme si také vyzkoušet ji najít. Není to jednoduché!

Pravidla:

Hráče rozdělíme na dvě stejná družstva. Jedno bude v prvním kole představovat zloděje, druhé detektivy. Zloději si pod stolem přendávají minci. Kapitán detektivů z druhého týmu může kdykoliv zlodějům říct stop. Zloději v tu chvíli přestávají přendávat si minci. Zvednou sevřené ruce nad hlavu a všichni naráz dají ruce na stůl. Jestliže jsou šikovní, mince se nemusí při nárazu rukou vůbec ozvat. Detektivové mají tři pokusy (dle počtu hráčů) najít minci. Jedna ruka se počítá jako jeden pokus. Najdou-li ji, mají bod detektivové. V opačném případě jsou vítězové tohoto kola zloději. V druhém kole se role vymění.

Tato hra se může hrát i ve dvou. Jeden hráč dá ruce za záda a schová minci do jedné z dlaní. Pak dá ruce před sebe a detektiv hádá. Role si pak vystřídají.

Při hře může být i více zlodějů, ale pouze jeden detektiv. Pravidla jsou stejná. Střídá se jen role detektiva.

5 Vyhodnocení hypotéz

H1: Předpokládám, že někteří ze vzorku respondentů budou obtížně chápat teoretická pravidla hry.

U každé nové hry jsem vysvětlila postup a předpokládala, že hráči budou respektovat vysvětlená pravidla a začnou spolupracovat.

Diskuse:

Tabulka č. 1 **Pochopení pravidel her**

Hra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hráč										
1					X					
2	X					X				
3								X		
4	X						X	X		X
5	X			X	X		X	X	X	X
6	X		X	X	X		X			X
7			X	X	X	X	X	X	X	
8	X		X	X	X	X	X	X	X	X
9	X		X	X	X		X	X		
10	X		X	X		X			X	X

Vysvětlivky:

zcela pochopil

částečně pochopil

nepochopil

X - nehrál

Hráči z mého vzorku, kteří z různých důvodů nechodili do dílen, nejlépe pochopili pravidla tvořivých her. Větším problémem pro ně bylo pochopit pravidla didaktických her. Pokud tito hráči chtěli hrát deinhbitizéry, většinou pravidla aktivit taktéž částečně nepochopili.

Naopak pravidla všech aktivit pochopili nejlépe ti hráči, kteří chodili do dílen. Důvody, proč se obyvatelé nezúčastnili všech her, uvádím v následující tabulce.

Tabulka č. 2

Účast v aktivitách

Hra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hráč										
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

Vysvětlivky:

zúčastnil se

nemohl se zúčastnit

odmítl se zúčastnit

Většinou se obyvatelé nemohli zúčastnit her z pracovních nebo ze zdravotních důvodů.

Závěr:

Aktivít se zúčastnilo celkem deset hráčů z mého vzorku, z toho sedm zúčastněných hrálo více jak čtyři hry. Ve výsledku čtyři hráči částečně nepochopili některá teoretická pravidla her.

Platnost hypotézy H1 se tak potvrdila.

H2: Předpokládám, že praktickou část zvolené hry by respondenti z mého vzorku měli bez problémů zvládnout.

Při vysvětlování pravidel jsem aktivitu, pokud to šlo, rovnou i předvedla. V průběhu her jsem byla vždy nablízku, abych mohla pomoci při možných potížích. Předem jsem vybírala hry jednoduché, u kterých jsem předpokládala, že je respondenti zvládnou.

Diskuse:

Následující tabulka ukazuje, jak a kteří hráči z mého vzorku zvládli praktickou část zvolených aktivit.

Tabulka č. 3 **Průběh praktických částí aktivit**

Hra										
Hráč	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1					X					
2	X					X				
3								X		
4	X						X	X		X
5	X			X	X		X	X	X	X
6	X		X	X	X		X			X
7			X	X	X	X	X	X	X	
8	X		X	X	X	X	X	X	X	X
9	X		X	X	X		X	X		
10	X		X	X		X			X	X

Vysvětlivky:

zvládl sám

částečně zvládl sám

nezvládl

X - nehrál

Většina obyvatel, kteří chodili do dílen, zvládli sami aktivitu bez jakýchkoliv potíží. Naopak ostatní potřebovali u některých her alespoň částečnou pomoc. Velkým problémem byla pro ně hra šestá – Pexeso sluchové a čichové. I když pravidla, kromě pátého hráče, pochopili, velmi rychle hru vzdali. Nejlépe se vydařila hra osmá – Čapí hnízdo.

Překvapilo mě, že někteří hráči u tvořivých her se velmi neradi ušpinili. Obrazy jim tak trvaly déle, než jsem předpokládala, jelikož se často chodili mýt.

Závěr

Praktickou část vybraných aktivit nezvládli čtyři hráči z mého vzorku u třech her. Pouze jednu hru zvládli obyvatelé bez problémů.

Platnost hypotézy H2 se tak nepotvrdila.

H3: Předpokládám, že děti mladšího školního věku se do zvolených her zapojí aktivněji než respondenti z určeného vzorku.

Stejně aktivity jsem nabídla i dětem mladšího školního věku ve svém kroužku. U her jsem taktéž vysvětlila pravidla a pokud situace vyžadovala, tak jsem aktivitu i předvedla. Pravidla her pochopily všechny děti, předškolákům se však musela některá opakovat.

Diskuse:

- Hra 1: Tato aktivita všechny děti velmi zaujala. Vytvořily si spousty krásných obrázků. Kdybychom nebyli omezeni prostorem a časem, děl by bylo mnohem víc.
- Hra 2: Do výroby Stromu přátelství se pustily děti s nadšením. Chlapcům však nadšení vyprchalo a tak dívky aktivitu dodělávaly samy.
- Hra 3: Aktivitu děti přijaly a s chutí se pustily do tvorby. Některé si vyrobily i více obrazů najednou.
- Hra 4: U Výroby zvířátek se děti kreativně vyřádily. Málokdo vytvořil pouze jednu postavičku. Děti si vymýšlely i svoje vlastní zvířátka. U této aktivity nejdéle vydržely dívky a mladší chlapci.
- Hra 5: Domino si zahrály děti v menších skupinkách. Soutěžilo se o nejrychlejší dvojici, která vytvořila tzv. spojeného hada. Hra měla rychlý průběh. Děti si navzájem fandily.
- Hra 6: Čichové a sluchové pexeso děti dosti zaujalo. Každý si ho úspěšně vyzkoušel. Překvapilo mě, že se do výroby vlastních voňavých pytlíčků zapojily všichni, včetně starších chlapců.
- Hra 7: Puzzle si děti zahrály také ve dvojicích. Ti se snažily jej složit co nejrychleji. Překvapivě vyhrála dvojice nejmladších členů. Děti si navzájem fandily, aktivita tak měla příjemnou atmosféru.
- Hra 8: Čapí hnízdo je oblíbená aktivita, kterou s dětmi hraju pravidelně. Hru hrají všichni, aktivně se do ní zapojují.
- Hra 9: Tuto hru děti od nás sami vyžadují. Velmi se jim líbí.
- Hra 10: Detektiva hrají děti také rády. Vymýšlejí si další pravidla, které hru dělají obtížnější.

Závěr

Porovnám-li míru zapojení u zvolených aktivit mezi dětmi mladšího školního věku a mentálně postiženými osobami z mého vzorku, zjistím, že aktivněji se do her zapojily děti.

Platnost hypotézy H3 se tak potvrdila.

H4: Předpokládám, že z výčtu mnou nabídnutých her alespoň jednu hru zvládnou všichni respondenti z určeného vzorku.

Z tabulky č. 2 je vidět, že účast všech respondentů byla u tvořivé hry „Strom přátelství“.

Diskuse

Někteří hráči se nejdříve ostýchali zúčastnit se této aktivity. Když viděli, že to není těžké a ostatním to dělá radost, připojili se. Jelikož jsem na arch papíru načrtla velký strom, museli hráči své ruce obkreslit vícekrát. Většinou aktivitu zvládli sami, pouze čtyřem zúčastněným jsem pomáhala, jak je zřejmé z tabulky č. 3.

Hra trvala déle, než jsem očekávala. Příčinou byla snížená schopnost být trpělivý a nesoustředěnost u některých obyvatel. Pár hráčů si také obkreslili své ruce jen jednou, pak už odmítli. Nakonec jsme dílo úspěšně dokončili a pověsili na zeď.

Závěr

Hráči společně úspěšně zvládli pouze jednu aktivitu. Ze hry byli spokojení a výsledný obraz se jim líbil.

Platnost hypotézy H4 se tak potvrdila.

Jako nejproduktivnější aktivity, které jsem hrála s uvedeným vzorkem, se mi jevily: Strom přátelství, Čapí hnízdo, Obrázkové domino, Zvířátka a Podzimní les.

6 Rozhovor

Pokusila jsem se s respondenty vést volný nestandardizovaný rozhovor. Sama jsem nepředpokládala nijak vysokou validitu výsledků. Musela jsem vycházet z duševního stavu každého obyvatele, a proto výsledky vypadají odlišně od rozhovoru s běžnými jedinci tzv. v normě.

Pro zdokumentování uvádím některé z kladených otázek a odpovědi dotazovaných.

O: „Půjdeš si s námi zahrát hru?“

H8: „Já nejsem malý kluk, už jsem velký.“

O: „Kdyby sis to rozmyslel, tak přijdeš?“

H8: Hráč č. 8 ukáže na svá CD a řekne: „Musím poslouchat CD, to dělají velcí kluci, já nejsem malý.“

Shrnutí:

Uvedený klient není schopen dlouhodobě sledovat téma rozhovoru. Po určité době jej zavádí zcela jiným směrem. Nebylo možné jej k tématu vrátit. Proto jsem ani nemohla vyhodnotit, jak by se při hře jevil.

O: „Pochopil jsi jak se to hraje?“

H4: Přikyvuje hlavou a řekne: „Jo“. Hráč je u toho celý natěšený, obejmeme mě.

Shrnutí:

Posléze se ukáže, že pravidla aktivity nepochopil.

O: „Líbila se Ti tahle hra?“

H9: „Ano, Ano moc.“

Shnutí:

Očekávala bych alespoň částečnou diskusi a reakci na otázku. Ukázalo se, že můj požadavek je na respondenta nesplnitelný.

O: „Jaká hra, kterou jsme tady hráli, se Ti nejvíce líbila?“

H6: Hráč chvíli přemýšlí, pak řekne: „Nevím.“

O: „Pamatuješ si, jak jsme hráli čichové a sluchové pexeso?“

H6: „To se mi líbilo.“

Shrnutí:

Ukázalo se, že přehled o hrách, které jsme hráli, respondent nemá. Na druhou stranu však na základě doplňující otázky překvapivě správně reagoval. Skutečně věděl, o jakou hru šlo a o co se v ní jednalo.

Celkový závěr rozhovorů

Ukazuje se, že respondenti mají rádi vzájemnou komunikaci. Problematické je dokázat, reagují-li spolehlivě na právě kladené otázky. Předpokládám, že si raději s někým pouze povídají a téma je pro ně zcela zanedbatelné. Při vhodně volené otázce alespoň na část rozhovoru dokážou někteří reagovat i správně.

Potvrdil se můj předpoklad nemožnosti vést s nimi adekvátní dialog. Přesto se domnívám, že pozornost jim věnovat musíme. Cítí se potom být součástí společenské struktury. Je to určitý pokus o integraci mentálně postižených.

D) Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou volného času mentálně postižených osob umístěných v Ústavu sociální péče Horní Maxov. Bez ohledu na komparaci hry zdravých s postiženými jsem se především věnovala právě těm hráčům, kteří mají proti běžné populaci řadu neodstranitelných handicapů.

Práce s populací postižených je náročná. Nemůžeme očekávat nějaké výrazné pozitivní výsledky práce. Potěší však jakýkoliv pokrok, kterého při práci s nimi dosáhneme. Okamžitě vidíme jejich upřímnou radost. Mají pocit, že mezi nás skutečně patří a jsou součástí široké struktury společenského života. Nevím, zdali jejich zapojení do her, které jsem použila, lze považovat přímo za integraci. Měla jsem však dobrý pocit, že jsem pro ně dokázala alespoň něco málo udělat.

Dnešní vyspělá společnost, a to dokonce i v České republice, již nepohlíží na mentálně retardované jedince jako na nějakou raritu. Pomalu si zvykáme, že mezi námi jsou a potřebují naši pomoci. Dostává se jí však v dostačující míře? Skutečně se všichni dovedeme věnovat se jim, pokud to situace vyžaduje? Domnívám se, že ještě musíme ujít veliký kus cesty. K té poslouží rovněž odborná příprava lidí, kteří budou vědět, kdy, kde a jak pracovat.

Jsem ráda, že jsem mohla studovat na TUL v Liberci obor Pedagogika volného času. Jsem přesvědčena, že dobrý základ mi studium skutečně dalo.

E) SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte : od prenatálního období do 8 let.* Vyd. 2. Praha : Portál, 2005. 187 s. ISBN 80-7367-055-0
- BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J.: *Psychopedie : texty k distančnímu vzdělávání.* Vyd. 2. Brno : Paido, 2008. 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M.: *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Vyd. 2. Brno : Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4
- BORECKÝ, V.: *Imaginace, hra a komika.* Vyd. 2. Praha : Triton, 2005. 347 s. ISBN 80-7254-503-5
- ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K.: *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem.* Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2
- ČERNÁ, M., NOVOTNÝ, J., ZEMKOVÁ, J.: *Kapitoly z psychopedie.* Vyd. 1. Praha : Univerzita Karlova, 1982. 95 s. ISBN
- ČINČERA, J.: *Práce s hrou pro profesionály.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0
- DOLEJŠÍ, M.: *K otázkám psychologie mentální retardace.* Vyd. 2. Praha : Avicenum, 1978. 190 s. ISBN
- EDELSBERGER, L.: *Defektologický slovník.* Vyd. 3. Jinočany : H & H, 2000. 418 s. ISBN 80-86022-76-5
- FÍŠER, J., FIXL, V., MIŠURCOVÁ, V.: *Hra a hračka v životě dítěte.* Vyd. 2. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 143 s. ISBN
- FISCHER, S., ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika : edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním.* Vyd. 1. Praha : Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0
- HART, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník.* Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X
- KLÁPŠTĚ P. a kol: *Příroda kolem nás.* Vyd. 1. Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2008. 112 s. ISBN 1210-9827

- KREJČÍŘOVÁ, O.: *Estetická výchova mentálně retardovaných*. Vy. 1. Olomouc : Netopej, 1998. 93 s. ISBN 80-86096-12-2
- KREJČÍŘOVÁ, O., a kol.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha : Eteria, 2002. 127 s. ISBN 80-238-8729-7
- KVAPILÍK, J., ČERNÁ, M.: *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Vyd 1. Praha : Avicenum, 1990. 134 s. ISBN 80-201-0019-9
- KVĚTOŇOVÁ – ŠVECOVÁ, L.: *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Vyd. 1. Brno : Paido, 2004. 126 s. ISBN 80-7315-063-8
- McBRIDE, R.: *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Vyd. 1. Liberec : Technická univerzita. Liberec, 1995. 77 s. ISBN 80-7083-183-9
- NITSCH, C.: *300 nejzábavnějších her pro děti každého věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 108 s. ISBN 978-80-247-1729-6
- PAUSEWANGOVÁ, E.: *130 didaktických her : Pro skupiny dětí od 3 do 8 let*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1993. 123 s. ISBN 80-85282-49-6
- PAUSEWANGOVÁ, E.: *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku*. Vyd. 3. Praha : Portál, 1993. 106 s. ISBN 80-85282-59-3
- PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 2. Brno : Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2005. 554 s. ISBN 80-246-0924-X
- RABOCH, J., PAVLOVSKÝ, P., JANOTOVÁ, D.: *Psychiatrie : minimum pro praxi*. Vyd. 4. Praha : Triton, 2006. 211 s. ISBN 80-7254-746-1
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., a kol.: *Speciální pedagogika*. Vyd. 4. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 313 s. ISBN 80-244-1475-9
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D., a kol.: *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3. Praha : Grada Publishing, 1997. 450 s. ISBN 80-7169-512-2
- SELIKOWITZ, M.: *Downův syndrom : definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. 197 s. ISBN 80-7178-973-9
- SZABOVÁ, M.: *Preventivní a nápravná cvičení*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-504-0

- ŠÍŠKA, J.: *Mimořádná dospělost : edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Vyd 1. Praha : Karolinum, 2005. 100 s. ISBN 80-246-0992-4
- ŠVARCOVÁ – SLABINOVÁ, I.: *Aktuální otázky psychopedie*. Vyd 1. Liberec : Technická univerzita, 1998. 81 s. ISBN 80-7083-272-X
- ŠVARCOVÁ – SLABINOVÁ, I. *Komplexní systém vzdělávání dětí, mládeže a dospělých s těžším mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha : Septima, 1994. 62 s. ISBN 80-85801-27-2
- ŠVARCOVÁ – SLABINOVÁ, I.: *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3. Praha : Portál, 2006. 198 s. ISBN 80-7367-060-7
- ŠVINGALOVÁ, D.: *Úvod do psychopedie*. Vyd 1. Liberec : Technická univerzita, 2003. 107 s. ISBN 80-7083-696-2
- ŠVINGALOVÁ, D.: *Úvod do teorie a praxe psychopedie*. Vyd 1. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2006. 130 s. ISBN 80-7372-042-6
- ŠVINGALOVÁ, D.: *Výbrané kapitoly z psychopedie*. Vyd 2. Liberec : Technická univerzita, 1999. 113 s. ISBN 80-7083-356-4
- VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O.: *Psychopedie : kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Vyd. 1. Olomouc : Netopejř, 1997. 193 s. ISBN 80-902057-9-8
- VALENTA, M., MÜLLER, O.: *Psychopedie*. Vyd. 2. Praha : Parta, 2004. 443 s. ISBN 80-7320-063-5
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese : variabilita a patologie lidské psychiky*. Vyd. 3. Praha : Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0
- VÍTKOVÁ, M.: *Integrativní speciální pedagogika : integrace školní a sociální*. Vyd 2. Brno : Paido, 2004. 463 s. ISBN 80-7315-071-9
- VÍTKOVÁ, M.: *Kapitoly z úvodu do speciální pedagogiky*. Vyd 1. Brno : Masarykova univerzita, 1994. 74 s. ISBN 80-210-0475-4
- VÍTKOVÁ, M.: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Vyd. 1. Brno : Paido, 2007. 354 s. ISBN 978-80-7315-163-8
- ZAPLETAL, M.: *Hry v přírodě*. Vyd. 2. Praha : Sportovní a turistické nakladatelství, 1965. 263 s.

Internetové zdroje

NRZP – Národní rada zdravotně postižených. [online] Národní plán pomoci zdravotně postiženým občanům. Cit.<2009-01-14>. Dostupné na:

<http://www.nrzp.cz/userfiles/file/narodniplan1992.pdf>

Ústav zdravotnických informací a statistiky. [online] Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. Cit.<2009-01-14>. Dostupné na:

http://www.uzis.cz/news.php?article=877&order=&sort=&mnu_id=1100

Pediatrická klinika Fakultní nemocnice v Motole. [online] Turnerův syndrom. Cit. <2009-01-20>. Dostupné na: <http://www.pediatric-motol.cz/turneruv-syndrom>

Manuál o rané péči v Moravskoslezském kraji. [online] Cit. <2009-01-27>. Dostupné na: http://www.kr-moravskoslezsky.cz/zip/wai_rana_pece.pdf

WIKIPEDIE – internetová encyklopedie. [online] Pojem hra. Cit. <2009-02-13>. Dostupné na: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Hra>

Zákony a vyhlášky

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Tato vyhláška je změněná vyhláškou 454/2006 Sb.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

Vyhláška č. 182/1991 Sb., kterou se provádí zákon o sociálním zabezpečení

F) SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Souhlas s fotografováním

Příloha č. 2 Fotografie mentálně postižených hráčů u zvolených aktivit

Příloha č. 3 Fotografie dětí mladšího školního věku u zvolených aktivit

Příloha č. 1

Souhlas s fotografováním

Vážení rodiče, vážení opatrovníci,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci při vytváření mé bakalářské práce. Jmenuju se Barbora Šimonová, jsem studentkou Technické univerzity v Liberci, studijního programu vychovatelství a oboru pedagogika volného času. Momentálně píšu bakalářskou práci na téma *Pedagogicko-psychologický přístup k osobám s přidruženým mentálním postižením*, kde hlavním cílem je zapojit mentálně postižené k volnočasovým aktivitám

V praktické části bakalářské práce bych potřebovala mít fotky klientů, kteří hrají se mnou volnočasové aktivity, proto žádám o souhlas s fotografováním.

Já,, bytem
tímto dávám předběžný souhlas s fotografováním pana.....,
kterého jsem rozhodnutím soudu č. určen zastupovat ve všech právních
úkonech.

Bakalářská práce se bude nacházet v univerzitní knihovně Technické univerzity v Liberci.

V..... dne

Podpis opatrovníka

Podpis obyvatele

Příloha č. 2



Ilustrace 1: Aktivita Podzimní les



Ilustrace 2: Tvořivá aktivita Náhoda



*Ilustrace 3: Finální výrobek aktivity
Stromu přátelství*



Ilustrace 4: Aktivita Zvukové pexeso



Ilustrace 6: Výroba zvířátek



Ilustrace 5: Výroba voňavého pytlíčku



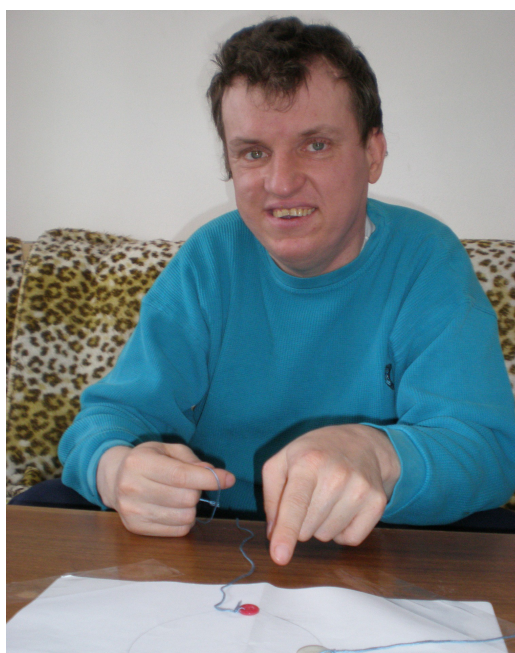
Ilustrace 8: Aktivita Shněhulákové puzzle



Ilustrace 7: Aktivita Obrázkové domino



Ilustrace 9: Aktivita Čapí hnízdo



Ilustrace 10: Hra Nervík

Příloha č. 3



Ilustrace 11: Aktivita Zvukové pexeso



Ilustrace 12: Skládání Sněhulákového puzzle



Ilustrace 13: Výroba zvířátek



Ilustrace 14: Tvořivá hra Náhoda



Ilustrace 15: Čichové pexeso



Ilustrace 16: Aktivita Detektiv



Ilustrace 17: Hra Nervik